

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA**

BERNADETE BUSSOLARO

O LUGAR DO MUNICÍPIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**FRANCISCO BELTRÃO - PR
2013**

BERNADETE BUSSOLARO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA**

O LUGAR DO MUNICÍPIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Produção do Espaço e Meio Ambiente, na linha Educação e Ensino de Geografia no programa de Pós-Graduação em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mafalda Nesi Francischett.

**FRANCISCO BELTRÃO - PR
2013**

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Bussolaro, Bernadete

B981 O lugar do município no ensino de geografia. / Bernadete Bussolaro. – Francisco Beltrão, 2013.
142 f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Mafalda Nesi Francischett.

Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

I. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Francisco Beltrão - Paraná. 4. Cartografia. 5. Mapas. I. Francischett, Mafalda Nesi. II. Título.

CDD – 912.014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O LUGAR DO MUNICÍPIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Autora: Bernadete bussolaro

Orientadora: Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Bernadete Bussolaro e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 11/09/2013

Assinatura:

Bernadete Bussolaro

Comissão Julgadora:

Mafalda
Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE – F.B)

Rosana Cristina Biral Leme
Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme (UNIOESTE – F.B)

Sérgio Claudino Loureiro Nunes
Prof. Dr. Sérgio Claudino Loureiro Nunes (I.G.O.T – Lisboa/
Portugal

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dino Bussolaro (*in memoriam*) e Eda Maria Bussolaro (*in memoriam*), que não viveram o suficiente para ver este momento, mas que eu tenho certeza que estão me aplaudindo de onde eles estão.

Aos meus filhos, Arthur e Mariana, presentes de Deus para a minha vida, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos à minha professora orientadora Prof^a Dr^a Mafalda Nesi Francischett , pela confiança e apoio, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de dificuldades. Sua disponibilidade, atenção, exigências e críticas foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Agradeço a Deus pela saúde, felicidade e paz ao longo destes dois anos. Ele que me dá sabedoria e resistência.

Quero agradecer a todos os meus amigos, que me encorajaram nos momentos de angústia e sorriram comigo nos momentos de conquista. Com carinho especial à minha amiga Geliane, pelo companheirismo e pelo apoio nos momentos de dificuldades, sua disponibilidade e atenção, meus sinceros e honrosos votos de gratidão.

Mais uma vez aos meus queridos filhos, pela compreensão e amor dedicados em todas as horas.

RESUMO

A presente dissertação aborda o estudo do lugar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, no intuito de refletir sobre a realidade da escola, principalmente sobre os aspectos geográficos do município, sendo Francisco Beltrão o campo da pesquisa com foco no 4º ano do Ensino Fundamental. O fator substancial para o desenvolvimento da pesquisa foi o problema enfrentado enquanto professora, por dezessete anos, em encontrar material de apoio para trabalhar a Geografia do município. O material existente e cedido pela Secretaria Municipal de Educação não é suficiente para embasar o educador. Há grande dificuldade em encontrar mapas que demonstram a Geografia de Francisco Beltrão, seja nos aspectos físicos, econômicos ou ambientais. Este estudo teve como objetivo pesquisar as possibilidades e os limites para trabalhar os aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão no ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental I. Para tal, foi proposto levantar e analisar o material didático existente nas escolas para trabalhar a Geografia do município e, a partir disso, utilizar como procedimentos metodológicos: pesquisa sobre os dados histórico-geográficos do município com a análise do material didático nos anos de 1986, 2002, 2007; entrevista com os sujeitos professores do 4º ano e os sujeitos professores que ajudaram na elaboração dos livros didáticos num total de vinte e cinco; análise da pesquisa/entrevista; elaboração da sequência didática; apresentação de material didático para os professores e avaliação deste material; sistematização da análise dos professores; e elaboração de material. A Geografia, nas séries iniciais, tem como função contribuir para alfabetizar geograficamente os alunos, possibilitando desenvolver a compreensão para observar, ler e entender o espaço geográfico. O estudo da linguagem cartográfica, no início da escolaridade, contribui para que os alunos desenvolvam capacidades relativas à compreensão da representação do espaço. É de suma importância que a criança desenvolva, desde as séries iniciais, as habilidades de ler e interpretar mapas, para melhor compreender as relações que se estabelecem no social. Os mapas, além de localizarem, possibilitam várias interpretações, problematização e análise crítica, e também levantam hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem. A leitura do espaço vivido busca criar significados para espaço e questionamentos que possibilitam o saber. O mapa é um meio de comunicação que possibilita o estabelecimento da articulação do conhecimento empírico com o que contempla análises integradoras do particular com o universal e vice-versa. Os alunos aprendem, com as análises geográficas, a conhecer o seu mundo, o lugar onde vivem, e passam a compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços. Estudando a sua cidade, o aluno conhecerá o processo de formação e transformação. Para o ensino de Geografia, uma maneira de contemplar o conhecimento da realidade local é a representação cartográfica, pois os mapas desenvolvem, quando compreendidos, a visão crítica do que é representado.

Palavras-chave: Geografia, ensino, mapa, município.

THE PLACE OF THE MUNICIPALITY IN TEACHING OF GEOGRAPHY

ABSTRACT

This dissertation deals with the study of the place in the first series of Elementary School I, in order to reflect upon the reality of the school, especially on the geographical aspects of the city, being Francisco Beltrão the research field and the focus on the 4th year of Elementary School. The main factor for the development of the research was the problem faced while teacher, for seventeen years, in finding support material for working local Geography. The existing and donated material by the Municipal Department of Education is not sufficient to base the educator. There is great difficulty to find maps that show the Geography of the county, in physical, economic or environmental aspects. This research had as objective to search the possibilities and limits for working the geographical aspects of Francisco Beltrão in Geography teaching in the 4th year of the Elementary School I. To this objective, we propose to raise and examine the didactic material existing in schools to work the local Geography and from this point, we used as methodological procedures: research on the historical-geographical data of the city with the analysis of the didactic material in the years 1986, 2002, 2007; interview with the 4th year's subject teachers and the subject teachers who helped in the preparation of the textbooks in a total of twenty-five; analysis of the survey/interview; preparation of didactic sequence; we introduced didactic material to the teachers who evaluated it; we have systemized the teacher's analysis; and we elaborated material. Geography, in the first series, has as a function to contribute to teach geographically the students, enabling them to develop understanding to observe, read and understand the geographic space. The study of cartographic language, at the beginning of schooling, contributes to the students to develop skills relating to the understanding of the representation of space. It is of utmost importance that the child develops, since the initial series, the abilities of reading and interpreting maps, to better understand the relationships that are established in the social. The maps, in addition to localize, allow several interpretations, problematization and critical analysis, besides to raise actual hypotheses about the origin of a landscape. The reading of the lived area aims to create meanings for space and questions that allow the knowledge. The map is a means of communication that enables the establishment of linkage of empirical knowledge with the integrative analyzes, that contemplates the particular with the universal and vice versa. Students learn, with the geographic analysis, how to know their world, the place where they live, and are able to understand what are the processes of social exclusion and the selectivity of the spaces. By Studying their city, the region, the student will learn the process of formation and transformation. For the Geography teaching, a way to contemplate the knowledge of local reality is the cartographic representation, because the maps develop, when understood, critical view of what is represented.

Keywords: Geography, education, map, city.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Explicando a atividade	46
Imagem 2. Professores desenvolvendo as atividades	46
Imagem 3. Auxiliando nas atividades	47
Imagem 4. Município de Francisco Beltrão em 1947	48
Imagem 5. Município de Francisco Beltrão em 1986	49
Imagem 6. Paisagem do relevo de Francisco Beltrão	71
Imagem 7. Rosa-dos-ventos	96
Imagem 8. Localização	98
Imagem 9. Orientação pelo Sol	99

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização das escolas municipais	44
Mapa 2. Localização do município de Francisco Beltrão	45
Mapa 3. Microrregiões do Paraná	52
Mapa 4. Limites do município de Francisco Beltrão - 1986	53
Mapa 5. Hidrografia do município - 1986	56
Mapa 6. Sede dos distritos, zona urbana e zona rural	57
Mapa 7. Zona urbana: centro e bairros	58
Mapa 8. Localização de Francisco Beltrão - 2002	62
Mapa 9. Paraná – divisão política	63
Mapa 10. Sudoeste do Paraná	64
Mapa 11. Município de Francisco Beltrão e seus limites	65
Mapa 12. Município de Francisco Beltrão com localização das comunidades	67
Mapa 13. Sede do município de Francisco Beltrão - 2002	68
Mapa 14. Relevo de Francisco Beltrão	70
Mapa 15. Relevo do Paraná	72
Mapa 16. Hidrografia do município de Francisco Beltrão - 2002	74
Mapa 17. Localização de Francisco Beltrão - 2007	77
Mapa 18. Região Sudoeste do Paraná	78
Mapa 19. Limites do município de Francisco Beltrão - 2002	79
Mapa 20. Comunidades do município de Francisco Beltrão	80
Mapa 21. Sede do município de Francisco Beltrão - 2007	81
Mapa 22. Hidrografia do município de Francisco Beltrão - 2007	82
Mapa 23. País – Estado – Município	101
Mapa 24. Estado do Paraná – divisão dos municípios	103
Mapa 25. Paraná: mapa mudo	106
Mapa 26. Sudoeste do Paraná: mapa político	108
Mapa 27. Francisco Beltrão	110
Mapa 28. Hidrografia do Rio Marrecas	113
Mapa 29. Hidrografia de Francisco Beltrão incompleto	115
Mapa 30. Hidrografia de Francisco Beltrão completo	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Método de ensino dos professores	86
Gráfico 2. Formação dos professores	88
Gráfico 3. Quantas disciplinas são de sua responsabilidade?	89
Gráfico 4. Quantas aulas semanais trabalham com Geografia?	90
Gráfico 5. Sobre o material existente, você avalia como?	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CANGO	Colônia Agrícola General Osório
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional do Livro Didático
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SGRJ	Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DO LUGAR	15
1.1 Ensino de Geografia	15
1.2 O ensino nas séries iniciais	17
1.3 Categorias geográficas	20
1.4 Alguns aspectos sobre a categoria lugar	23
1.5 O ensino do lugar	26
1.6 O mapa no estudo do lugar	30
2 O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NO TRABALHO DOCENTE DO LUGAR	34
2.1 A formação docente nas séries iniciais	34
2.2 O livro didático como recurso na prática	38
2.3 O livro do lugar	43
2.4 O que dizem os livros sobre o município	47
2.5 Educando com o Coração	61
2.6 Livro III: História e Geografia de Francisco Beltrão – Educando com o Coração 2007	77
3 A REALIDADE DOS PROFESSORES DO 4º ANO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	84
CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	130
ANEXO	141

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transformação, no âmbito social, político, econômico e cultural. Essas alterações afetam de modo significativo a escola e a educação. Com isso, o papel da escola tem se ampliado, em virtude de atender às necessidades da sociedade. Segundo Saviani (1991), a escola precisa cumprir sua função de formadora de cidadãos críticos e aptos a lidar com situações desafiadoras.

Para que o professor dê conta do seu compromisso de ensinar, é fundamental que ele repense e pense continuamente em sua metodologia de ensino e nas modificações nos currículos ocorridas ao longo do tempo. Esse contexto exige também, no caso de ensinar Geografia, formação nos conhecimentos geográficos. Não basta o professor ter domínio do conteúdo que ensina, é fundamental que tenha uma proposta de trabalho que contribua para a aprendizagem dos alunos.

O estudo do município é significativo na fase inicial escolar, pois nenhum lugar se explica por si só, é necessário estabelecer relações, buscar explicações em escala regional, nacional e internacional. O fator essencial que gerou este trabalho foi, justamente, a dificuldade como professora, por dezessete anos, em encontrar subsídio de apoio pedagógico em material didático para trabalhar a Geografia de Francisco Beltrão. A bibliografia disponível nas escolas não é suficiente para que o educador aborde esse assunto de modo satisfatório.

Portanto, o principal objetivo foi identificar os limites para trabalhar os aspectos geográficos do município. Desta forma, o campo de pesquisa escolhido foi Francisco Beltrão-PR, no nível de ensino do 4º ano do Ensino Fundamental I. Para tal, foi proposto levantar e analisar o material didático existente nas escolas municipais para trabalhar a Geografia do município. O estudo se deteve à categoria lugar.

Como procedimentos metodológicos, foi analisado o material didático utilizado pelos professores para trabalhar a Geografia do município, com ênfase na análise dos mapas temáticos apresentados nos livros que norteiam o ensino de Geografia na rede municipal. Foram entrevistados vinte e cinco sujeitos, sendo dez profissionais que participaram no processo de elaboração dos livros públicos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 1986, 2002 e 2007, para compreender como ocorreu o procedimento na elaboração do material; e quinze professores do 4º ano do Ensino Fundamental I, pesquisados com o objetivo de compreender quais são as dificuldades para se trabalhar a

Geografia do município. Estiveram envolvidas seis escolas da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, situadas na zona urbana, correspondendo a 50% do universo do total da pesquisa.

Este trabalho está composto por três capítulos. O primeiro discute o ensino de Geografia e a evolução desta Ciência. Também reflete sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais e a categoria geográfica lugar.

No segundo capítulo, é abordado o livro didático de Geografia e o trabalho docente nas séries iniciais, com histórico da formação. Enfatiza como o profissional utiliza o livro como instrumento didático para realizar o seu trabalho. Ainda, apresenta-se neste capítulo a análise do material didático existente para trabalhar a Geografia do município nas escolas municipais de Francisco Beltrão, especificamente no 4º ano do Ensino Fundamental I.

O terceiro capítulo traz os dados da pesquisa, questionários realizados e a sequência didática com a avaliação dos professores. São demonstradas as particularidades, problemas e desafios que os mesmos enfrentam para desenvolver os encaminhamentos metodológicos dos aspectos geográficos do município.

Neste trabalho, apresenta-se aos professores municipais um material didático com encaminhamentos metodológicos, juntamente com a avaliação dos mesmos, para que este possa suprir as necessidades e deficiências no ensino dos aspectos geográficos do município, principalmente na área cartográfica.

1 O ENSINO DO LUGAR

1.1 Ensino de Geografia

Nos tempos mais remotos, a Geografia compunha um saber vinculado à filosofia, às ciências da natureza e à matemática, assim permanecendo até o século XVIII. Já no século XIX, a Geografia se torna uma ciência autônoma, com conhecimento específico, passa a se ater ao espaço geográfico, decorrente da expansão do capitalismo e o desenvolvimento comercial e industrial. “[...] foi somente no século XIX que a Geografia começou a usufruir do *status* de conhecimento organizado, penetrando nas universidades. As primeiras cadeiras de Geografia foram criadas na Alemanha, em 1870, e posteriormente na França” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 12).

O que a difundiu na Alemanha foram as obras de Humbolt e Ritter. Mais tarde, na França, o desenvolvimento dessa ciência aconteceu com os trabalhos de La Blache, sua contribuição foi de suma importância para a evolução da história do pensamento geográfico.

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), a ciência geográfica no Brasil começou a ganhar importância. Essas duas instituições impulsionaram os estudos e o ensino da Geografia, baseado no reconhecimento do território e na constituição de uma identidade nacional.

Na década de 1930, foram criados no Brasil os primeiros cursos superiores, e a Geografia inicia sua trajetória como ensino e pesquisa. A fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, onde foi criado o Departamento de Geografia, na década de 1940, fez com que a Geografia se institucionalizasse como ciência. Nessa época, foram organizados congressos e cursos, primeiramente, por professores europeus e norte-americanos.

Foi a partir desse movimento, iniciado em São Paulo, que houve a implantação e a criação de cursos de Geografia em outras universidades. A Escola Francesa de Vidal de La Blache exerceu forte influência no pensamento geográfico brasileiro, ciência de caráter de neutralidade no discurso científico. Essa Geografia ficou conhecida como Tradicional.

A Geografia Tradicional adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Essa postura priorizou a descrição compartimentada do quadro natural e humano, eliminando qualquer relação entre eles. A análise das relações sociais não era a

preocupação, o enfoque era dado aos aspectos visíveis e aos fenômenos mensuráveis. O conhecimento era baseado na neutralidade científica, com o predomínio do empirismo como procedimento de descrição da realidade.

Na Geografia Tradicional, o estudo fora baseado na descrição das paisagens, tanto natural como humanizada, e não estabelecia relação entre elas. “A Geografia Física destinava-se ao estudo do quadro natural, enquanto a Geografia Humana preocupava-se com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas” (*Idem*, p. 12-13). A Geografia Geral objetivou a distribuição dos fenômenos na superfície terrestre, analisando cada um de forma independente. A Geografia Regional “procurava estudar as unidades componentes da diversidade areal da superfície terrestre” (*Idem*, p. 13).

Com as transformações ocorridas após a Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico, surgem novas perspectivas abrangendo aspectos filosóficos e metodológicos da Geografia e a Nova Geografia, cujo objetivo foi “incentivar e buscar um enquadramento maior da Geografia no contexto global” (*Idem*, p. 16).

Os geógrafos desta nova linha do pensamento passaram a dar grande importância à quantificação e à abordagem sistemática.

Os críticos deste paradigma argumentam que a quantificação deixou de ser uma ferramenta auxiliar do geógrafo em sua análise e passou a ser o referencial básico das pesquisas. Os estudos passaram a se preocupar mais com os modelos matemáticos e com a estatística do que em compreender as relações sociais e espaciais presentes no espaço (COSTA, 2010, p. 36).

A quantificação dos dados enriqueceu a Geografia, “no entanto, o uso de técnicas e modelos típicos das ciências naturais não dava respostas a todas as questões e inquietações impostas às ciências sociais” (COSTA, 2010, p. 36).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1.394/96), o sistema de ensino no país foi reestruturado. Houve, então, uma reformulação da ciência geográfica e surgiu uma nova proposta de ensino, baseada nos fundamentos críticos que se estruturaram a partir de um conjunto de reflexões de ordem epistemológica, ideológica e política: a Geografia Radical ou Crítica, consolidando-se a partir de 1980 no Brasil, com grandes discussões e debates sobre o ensino de Geografia.

Com o repensar dos fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica, os paradigmas tradicionais começaram a ser criticados, surgindo, dessa maneira, propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista. A partir deste método, a Geografia passou a ser entendida como um campo do conhecimento comprometido com as

questões sociais. Com isso, o ensino foi muito questionado, pois era preciso propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

[...] o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber, como uma arma desse processo (MORAES, 1983, p. 12).

Defensores da Geografia Crítica “consideram a Nova Geografia como sendo pragmática, alienada, objetivada no estudo dos padrões espaciais e não nos processos e problemas socioeconômicos e com grande função ideológica” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 27).

A Geografia Crítica buscou o envolvimento com a sociedade civil na discussão de seus principais anseios e problemas com vistas ao debate e no intuito de propor soluções às questões não resolvidas referentes ao espaço geográfico e dirigiu-se, sobretudo, de forma contrária ao que fizeram as geografias Clássica, Moderna e Quantitativa, desligando-se das amarras do poder do Estado e filiando-se a uma linha ideológica voltada ao saber crítico.

O vetor mais significativo da Geografia Crítica foi baseado no materialismo histórico dialético, elaborado por Marx e Engels no final do século XIX. Eles “buscaram entender as contradições inerentes ao sistema capitalista de produção e a divisão de classes” (COSTA, 2010, p. 36). O materialismo histórico e dialético é

[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Nesta concepção, é necessário compreender o que está por trás e nas relações sociais, historicamente produzidas, com a finalidade de transformar a realidade, ou seja, compreender a realidade com capacidade de provocar mudanças.

1.2 O ensino nas séries iniciais

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei n°. 8529 de 2 de janeiro de 1946, conhecida como Reforma Capanema¹, o ensino primário nacional foi organizado, e a

¹ Gustavo Capanema Filho foi o ministro da Educação e Saúde do Governo de Getúlio Vargas. Empossado em 26 de julho de 1934, exerceu o cargo até 1945 e demonstrava total fidelidade ao governo.

partir deste decreto o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário.

A lei de 1946 previu um Fundo Nacional de Ensino Primário e instituiu a obrigatoriedade e a gratuidade desse ensino. Afinal, as exigências econômicas do país em desenvolvimento exigiam o mínimo de cultura para a população. Esta lei demonstrava algumas influências do Movimento da Nova Escola².

Dividido em Fundamental de quatro anos e Complementar de um ano, o ensino primário deveria preparar para o exame de admissão ao ensino secundário. Oferecia as seguintes disciplinas:

Art. 7º - O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1946, p. 113).

Antes da Lei n. 8529 de 1946, o ensino estava inserido de forma indireta, aparecia quando era ensinada a História do Brasil e nos textos de Língua Portuguesa. Com a Reforma Capanema, o Ensino Primário tem a função de ir além da leitura e a escrita, ou seja, deveria promover o desenvolvimento geral do aluno. Essa lei promoveu uma mudança no currículo escolar e, para adaptá-lo as novas exigências, o ensino de Geografia teve que ser reestruturado.

Zotti (2004) descreve que em 1961 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61. Sua regulamentação tinha como objetivo alinhar o sistema educacional aos planos do estado capitalista militar, a fim de adequar a educação à ideologia do desenvolvimento com segurança. Como a orientação curricular era bem flexível, cada Estado passou a organizá-la de acordo com suas necessidades.

Na década de 60, a Geografia era uma disciplina que não colaborava para a realização dos objetos políticos e ideológicos, então o Governo Federal instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os graus da rede de ensino. As duas disciplinas deveriam trabalhar sob a égide de Deus e da pátria, englobando num leque maior: a família e a comunidade. Foi determinado que a EMC devesse trabalhar os assuntos família, comunidade e nação. Desse modo, entendia-se, na época, que esses motes substituíam as temáticas geográficas.

² Após a Segunda Guerra Mundial, alguns intelectuais brasileiros, em parte influenciados por intelectuais estrangeiros, viriam criar novos referenciais para a Educação, naquilo que se convencionou chamar de Escola Nova.

Em 1971, houve a reforma da LDB, com inclusão da matéria Estudos Sociais no currículo das escolas primárias, visando substituir Geografia e História, que com essa junção perderam suas especificidades.

A reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei 5.692/71, propôs a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, provocando, assim, significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas (BALDUINO e DONGLEY, 2006, p. 28).

A partir dos anos 80, com o processo de abertura, o ensino de Geografia, mesmo que ainda com a sombra dos Estudos Sociais, passa a procurar novas formas de ensino e também uma reestruturação de seu currículo, e é nesse mesmo período que em alguns estados do Brasil as disciplinas de História e Geografia passam a ser ministradas individualmente. Isso aconteceu depois de muitas discussões e reivindicações, mas somente no ensino de 5ª a 8ª série, no ensino primário ainda continuava o ensino de Estudos Sociais.

Somente com a aprovação da LDB nº 9394/96, de dezembro de 1996, e, conseqüentemente, dos Novos Parâmetros Curriculares houve mudança no ensino primário. “Consolidou-se a divisão dos Estudos Sociais, até então englobando áreas de História e Geografia, em áreas específicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 260). A partir disso os currículos foram modificados e a Geografia passou a ser ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação no Brasil passou por muitas mudanças, nesse contexto a Geografia também passa a ter sua importância dentro da educação básica.

[...] pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo, uma vez que se considera o todo desse nível de ensino e a presença de conteúdos e objetivos que envolvem, inclusive, as suas séries iniciais e a educação infantil. Consideramos que a leitura de mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania (CALLAI, 2005, p. 228).

Segundo Callai (2005), o papel da Geografia nas séries iniciais é ensinar a pensar o espaço e, para que isso aconteça, é preciso aprender a ler o espaço. E uma das maneiras de aprender a ler o espaço é compreender o lugar em que se vive, conhecer a sua história e entender o que acontece.

Como está explícito nos Parâmetros Curriculares de Geografia (2001):

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado – constantemente em transformação – do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, efetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (BRASIL, 2001, p. 113).

Como afirma La Bache (2008, p. 21), o “ensino de geografia deve despertar o espírito de observação, apoiar-se em realidades sensíveis, recorrer às impressões e à experiência”.

Sendo assim, fica evidente que se deve manter a Geografia “viva”, com um papel social apropriado ao momento histórico presente, fazendo com que o aluno se sinta parte integrante do espaço onde vive.

De acordo com as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (2010), os objetivos específicos do ensino de Geografia são:

Preparar para um agir cotidianamente, de forma consciente, relacionando ao viajar, ao circular com segurança pelo espaço, à compreensão das informações veiculadas pela mídia e à demonstração de interesse e preocupação pelo ambiente e pela alteridade.

Preparar para o entendimento das localizações, o que significa saber situar e situar-se no espaço, seja por meio de mapas ou usando referenciais da paisagem e do lugar. Esse trabalho requer o uso da escala cartográfica e, sobretudo, da escala geográfica.

Proporcionar a aquisição de conhecimentos básicos seja da superfície terrestre ou das sociedades humanas. Vale recordar que a Geografia surgiu, no passado remoto, como possibilidade de entendimento das diferenciações dos lugares, de paisagens, de áreas, enfim a superfície terrestre é marcadamente diversificada, tanto nos seus aspectos físicos como humanos. Cabe à Geografia assegurar conhecimentos mínimos, porém fundamentais, para a sua compreensão (PARANÁ, 2010, p. 109).

A partir desses objetivos, o professor pode definir os conteúdos básicos, que definem os conteúdos específicos. “Os conteúdos básicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I devem estar associados a conceitos que são imprescindíveis ao ensino da disciplina, pois são os conceitos centrais da ciência geográfica” (PARANÁ, 2010, p. 110). Neles estão as categorias: lugar, paisagem, espaço e território.

1.3 Categorias geográficas

O espaço geográfico é o principal objeto de estudo da Ciência Geográfica, marcada por várias etapas de construção (ou desconstrução) na discussão de seu objeto de estudo.

Nos fundamentos filosóficos da Ciência Geográfica encontram-se raízes tanto do determinismo como do hegelianismo/marxismo. Os deterministas buscavam juntar os fundamentos das ciências físicas (naturais) com os das ciências sociais, para encontrar leis e princípios para tornar a Geografia uma ciência moderna. Enquanto para a linha marxista, a abordagem é fundamentada na produção material da sociedade, no materialismo dialético.

Assim, o estudo da Geografia, em sua fase inicial, focaliza os elementos naturais. Mais tarde, pesquisas unindo aspectos físicos com sociais foram estabelecidas, referentes à ação antrópica sobre o espaço natural. A partir desse momento teve início também o estudo sistemático das sociedades (SILVEIRA, 2007).

As categorias de espaço geográfico, paisagem, região, lugar e território são considerados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006) como sendo básicas para o ensino de Geografia. Consta neste documento que esses conceitos não foram desenvolvidos ao mesmo tempo – cada um se constituiu em diferentes momentos históricos, devido às transformações sociais, políticas e econômicas, que influenciaram e acabam por definir e redefinir maneiras e ritmos de produzir e organizar o espaço.

Para a Geografia Tradicional, os conceitos chaves eram região e paisagem, justificados porque entre os geógrafos positivistas e historicistas não eram abordadas questões como as de localizações das atividades e de fluxos.

Com o surgimento da Geografia Nova (em meados dos anos 50), a categoria chave da Geografia passa ser o espaço, considerado uma planície isotrópica, com representações matriciais, tendo a sua superfície homogênea; a diferença se daria pelas distâncias (SILVEIRA, 2007).

A Geografia Crítica surge (em meados da década de 70) com ação política, apoiada no materialismo histórico e na dialética marxista, intencionada a participar da transformação social. O conceito-chave continua sendo o espaço geográfico, mas com enfoque para o social, sempre acompanhado pela prática social (SILVEIRA, 2007).

Milton Santos (1986) concebe o espaço como fator do/no movimento social. Para esse autor, a sociedade só se concretiza no espaço geográfico.

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja

aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz idêntica em todos os lugares (SANTOS, 1986, p.122).

Para o autor, a proposta das categorias analíticas associadas consistia em trabalhar, desvendar e representar o espaço, são elas: estrutura, processo, função e forma. Esta associação se dá devido à interdependência entre formação socioeconômica, modo de produção e espaço.

A corrente Humanista e Cultural identifica o espaço com significado, o vivido, em que prevalecem os sentimentos e as ideias em grupo, a partir da experiência, formam diversos tipos de espaços. Nesse pensamento, a categoria chave passa a ser lugar. O espaço nessa corrente ganha valor no que se refere aos aspectos subjetivos ligados à intuição, aos sentimentos, à experiência, ao simbólico, ao espiritual, na diversidade dos lugares.

Atualmente, a Geografia Crítica valoriza o conceito de lugar, visto além do espaço vivido, é considerado como construção social.

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e *lugar* devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas (BRASIL, 1997, p. 110).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), a categoria paisagem tem um caráter específico: “É definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho!” (BRASIL, p. 112). Portanto:

[...] quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo assim da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos (BRASIL, 1997, p. 112).

Por sua vez, a categoria paisagem está relacionada à categoria lugar. “Pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles” (BRASIL, p.112). O lugar é o espaço mais próximo, onde há um vínculo mais afetivo, “é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as

diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico” (BRASIL, p.112).

1.4 Alguns aspectos sobre a categoria lugar

Aristóteles, na sua obra Física (1994), definiu lugar como sendo a superfície e extremidade de um corpo continente: “O limite do corpo continente, em virtude do qual está em contato com o contido” (ARISTÓTELES apud MATOS JUNIOR, 2009, p. 30). Para ele, o continente é incorpóreo e o conteúdo é corpo; o continente é imóvel, o conteúdo móvel.

[...] o filósofo procura definir se o lugar existe e, caso exista, o que vem a ser. Segundo ele, quatro são as propriedades inerentes ao conceito de lugar: é aquilo que contém uma coisa, e não uma parte dessa coisa; não pode ser nem maior nem menor do que a coisa contida; é separado da coisa, isto é, pode ser por ela abandonado; e, por fim é passível de se atribuir localizações, ou seja, possui um acima, um abaixo etc. (MATOS JUNIOR, 2009, p. 30).

Oliveira (2008) comenta sobre o conceito de lugar de Descartes, por atribuir ao conceito dois significados:

A dupla designação do termo lugar é traçada no parágrafo da segunda parte dos *Princípios* no qual o termo pode designar, por um lado, a posição de uma coisa face às outras e, por outro, a grandeza e a figura que um determinado corpo ocupa no espaço. O duplo significado dessa palavra corresponde à dupla maneira do pensamento considerar uma coisa face às outras no espaço físico (OLIVEIRA, 2008, p. 182).

Segundo o autor, Descartes afirmava que a determinação do lugar deve obedecer à relação da posição do corpo com a posição dos outros corpos. Portanto, para Aristóteles, lugar é definido como sendo o limite de cada corpo e, para Descartes, lugar é o próprio corpo. Descartes aperfeiçoou o conceito de lugar, seu conceito tem uma visão mais abrangente, aproximando um pouco mais do conceito entendido pela Geografia. Segundo ele, “além de limitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à posição de outros corpos” (DESCARTES apud LEITE, 1998, p. 9).

Na Geografia, particularmente, a categoria lugar significa um dos conceitos chave. “Inicialmente associado à ideia de região, o conceito de lugar foi utilizado por La Blache e Sauer sem que eles aprofundassem a discussão sobre o seu significado” (FERREIRA, 2000, p. 65).

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares de Geografia, “para o pensamento geográfico tradicional da Escola de La Bache, a Geografia era a ciência dos lugares e não dos homens”. Nessa concepção, os “lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciava uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado a uma noção de localização absoluta e à individualidade das parcelas do espaço” (PARANÁ, 2008, p. 60).

Segundo Ferreira (2000, p. 65-66), na década de 70 a Geografia Humanista resgata o conceito de lugar com bases filosóficas próximas da Fenomenologia e do Existencialismo. Aborda o espaço da maneira como ele é vivenciado pelas pessoas, dando importância às questões referentes a elas em vários contextos. Para a Geografia Humanística, “lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 1998, p. 89). Na visão humanista, “o lugar é onde a vida se realiza, é familiar, carregado de afetividade, o que o torna subjetivo em extensão e conteúdo, bem como em forma e significado” (PARANÁ, 2008, p. 60).

A Geografia Crítica busca uma interpretação do conceito de lugar diferente da Humanística. A dimensão subjetiva do conceito não é desprezada, mas há valorização às “suas determinações político-econômicas em relação às demais escalas geográficas” (*Idem*, p. 60-61). Dessa maneira, “os lugares podem ser, a um só tempo, espaços singulares e locais da realização do global, o que possibilita tornarem-se arenas de combate” (PARANÁ, 2008, p. 61).

A Geografia Crítica reconhece a importância do lugar no mundo contemporâneo. “Hoje, cada vez mais, os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número é muito grande. As regiões se tornam lugares funcionais do Todo, espaços de convivência” (SANTOS, 2005, p. 156).

O lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade.

O lugar “define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (PARANÁ, 2008, p. 158). Para o autor, lugar é um subespaço do mundo.

Tanto a região quanto o lugar são subespaços subordinados às mesmas leis gerais de evolução, onde o tempo empiricizado entra como condição de possibilidade e a entidade geográfica entra como condição de oportunidade. A cada temporização prática corresponde uma espacialização prática, que

desrespeita as solidariedades e os limites anteriores e cria novos (PARANÁ, 2008, p. 159).

Nesta abordagem hierárquica e geométrica do espaço geográfico, região e lugar acabam não se diferenciando. “O lugar é a extensão do acontecer solidário” (SANTOS, 1994, p. 36), solidariedade entendida pelo autor como a obrigação de se viver junto. Lugar é então o lócus do coletivo, do intersubjetivo. Mas como são as pessoas e os lugares que se globalizam, o espaço se torna único. A globalização tenta impor uma única racionalidade ao mundo.

Mesmo com o mundo globalizado, os lugares se diferenciam entre si, pois cada um se define “pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja função os caracteriza e distingue” (SANTOS, 2005, p. 160). O autor continua:

No lugar, nosso próximo se superpõe dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente as noções e as realidades de espaço e tempo (SANTOS, 1997, p. 258).

O autor demonstra, nessa citação, sua visão de mundo vivido local-global. Para ele, o lugar expressa relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas, relações verticais resultado do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência. Daí a força do lugar no contexto atual da Geografia. “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 2009, p. 339).

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997, p. 258).

O lugar é a representação da dinâmica espaço-temporal do mundo. É onde tudo acontece, onde construímos nossa existência, desenvolvemos atividades e onde o tempo deixa sua marca. É nele que crescem as relações afetivas, familiares e de vizinhança entre as pessoas. Contém memória coletiva, individual e histórica. O lugar é onde se vive diariamente, com ele se tem ligações, ideia de pertencimento, nele há identificação como indivíduos com características culturais diversificadas.

Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social, na vivência diária dos homens que habitam no lugar, do grau de consciência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. É resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas os espaços. E são também resultado do amálgama dos fixos e dos fluxos (CALLAI, 2003, p. 119-120).

É fundamental considerar lugar como palco dos acontecimentos pela sua dimensão real, prática, sensível e concreta. Além disso, se torna fundamental considerá-lo como uma construção tecida por relações sociais no espaço vivido, garantindo assim a organização em redes de significações e sentido constituídos pela história e pela cultura. Segundo Carlos (1996), o lugar tem usos e sentidos e, portanto, abarca a vida social, a identidade e o reconhecimento.

O mundo oferece possibilidades e o lugar oferece ocasiões. Assim, o lugar não é passivo, mas “globalmente ativo”. Isso porque ele tem autonomia e força. Por isso, “a força do lugar” para demonstrar a importância do lugar na “produção da história, e apontá-lo é a grande tarefa dos geógrafos neste fim de século” (SANTOS, 2005, p. 163). Ao concordar com o autor, acredita-se ser esta também a função do ensino?

1.5 O Ensino do lugar

As Diretrizes Curriculares de Geografia (DCEs, 2008) apresentam em seu contexto a afirmação de que por muito tempo o conceito de lugar foi ensinado superficialmente e acontecia de forma mais efetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ligado “à ideia de espaço vivido e sob o método da observação, descrição e comparação” (PARANÁ, 2008, p. 61).

Recentemente, foi atribuída grande importância de estudar e compreender o conceito lugar como necessidade para compreender o espaço geográfico. Esse conceito tem sido abordado em materiais didáticos sob a “perspectiva teórico-metodológica da dialética e da fenomenologia” (*Idem*, p.61). Por isso, as DCEs propõem uma abordagem do conceito de lugar “desenvolvido pela vertente crítica da Geografia”, sob a justificativa de que:

[...] por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão

retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvido(s) pela sua presença/ausência (PARANÁ, 2008, p. 61).

Na vertente crítica, as questões políticas e econômicas passam a ser mais valorizadas, ao indicar de que:

O tratamento que a vertente Crítica da Geografia dá ao conceito de lugar busca incorporar sua dimensão subjetiva, mas acrescenta seu potencial político, numa abordagem teórica e pedagógica que indica a possibilidade de os lugares assumirem-se como territórios (PARANÁ, 2007, p. 22).

Devido à relação dialética com o global ao qual estão conectados, os aspectos particulares dos lugares se tornam visíveis e singulares. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008):

O aluno deve compreender que no lugar são observadas as influências, a materialização e também as resistências ao processo de globalização. A abordagem dos conteúdos específicos torna-se mais significativa quando se estabelece relações entre o que é estudado e o que faz parte do lugar onde o aluno está inserido. Lembrando-se, ainda, da relevância em não reduzir o conceito de lugar ao de localização (PARANÁ, 2008, p. 62).

Nos PCNs (1997) consta que quando o jeito mais utilizado para ensinar Geografia for através de aulas expositivas e/ou a utilização do livro didático, e se o professor parte de um conceito chave sobre os fenômenos social, cultural e natural, não há contextualização com o lugar ou espaço no qual o educando está inserido, não há sentido no ensinar. E para verificar se o aluno “aprendeu” o conteúdo são cobradas atividades em que o educando, para ter êxito, memoriza os fatos, o que também não garante o aprendizado.

As práticas pedagógicas buscam novas abordagens “que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito” (BRASIL, 1997, p. 115).

O objetivo da mudança dessas práticas é permitir e possibilitar que os alunos sejam capazes de refletir sobre “diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza”. Mas para que isso aconteça, tanto o professor como os alunos precisam compreender que sociedade e natureza “constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído” (BRASIL, 1997, p. 115).

É de suma importância que o professor crie situações em que os alunos desenvolvam a capacidade de “observação, descrição, experimentação, analogia e síntese” (BRASIL, 1997,

p. 115). O texto enfatiza que só assim serão capazes de “explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço [...]” (BRASIL, 1997, p. 115-116).

No decorrer dos dois primeiros ciclos³, o objeto de estudo dos alunos é para o cotidiano, pois “o espaço vivido pode não ser o real imediato, são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre” (*Idem*, p. 116).

Conforme está explícito nos PCNs (1997), o objetivo da Geografia “é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela”. Mas para que aconteça essa relação, a Geografia precisa trabalhar com “diferentes noções espaciais e temporais, bem como os fenômenos sociais, culturais e naturais” (BRASIL, 1997, p.109). Esses fenômenos estão presentes nos diferentes lugares, e é através da compreensão destes que é possível entender como os lugares foram construídos e modificados. Assim:

Na literatura geográfica, o lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local (CALLAI, 2003, p. 84).

Para a Geografia, estudar e compreender o lugar “significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas [...]” (CALLAI, 2003, p. 84).

Por trás do espaço construído tem uma história, portanto, é importante que “se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens, e torna significativo o seu estudo” (CALLAI, 2003, p. 84). Dessa forma:

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente (CALLAI, 2003, p. 84-85).

Ao estudar o lugar, é necessário entender que ele não foi construído do acaso, que suas “modificações não foram espontâneas ou naturais, mas contêm uma história que está presente e como tal deve ser considerada” (CALLAI, 2003, p. 114).

³ A palavra ciclo(s) designa período temporal ou duração de um processo para que algo ocorra. O Ensino Fundamental I está dividido em dois ciclos: 1º ciclo que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos e o 2º ciclo, que corresponde ao 4º e 5º anos.

O autor ainda afirma que, “aprendendo a pensar o espaço, a partir do lugar, poderemos descobrir o mundo, tendo a possibilidade de construir com os alunos um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania” (CALLAI, 2003, p. 132).

Com o mundo globalizado não se pode “adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte” (SANTOS, 2009, p. 314). Ao estudar o lugar, não se pode deixar de relacioná-lo com o mundo, pois o que acontece localmente está ligado aos acontecimentos mundiais.

Santos (2009) concorda com Georges Benko (1990), quando o autor cita que não se pode aprender sobre a nova realidade do lugar levando apenas em conta os fenômenos gerais que são dominados pelas forças sociais mundiais. Se assim for feito, se tornará uma “simplificação cega”. Continua ainda dizendo que “a história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central” (SANTOS, 2009, p. 315).

Isso significa revisitar “o lugar no mundo atual”, encontrando os seus novos significados, “através da consideração do cotidiano”, e para isso se levam em “conta as variáveis: objetos, ações, técnica e tempo” (SANTOS, 2009, p. 315).

Estudar o espaço geográfico em âmbito local é fundamental “[...] uma vez que dá ferramentas aos nossos educandos para que possam entender com maior facilidade os fenômenos geográficos que o cercam” (STRAFORINI, 2004, p. 93).

O conhecimento dos aspectos geográficos próximos despertará interesse maior sobre o assunto. O professor poderá aguçar a curiosidade dos seus alunos fazendo-os refletir sobre os problemas locais. Se o professor apenas relatar problemas que estão a nível global, dificultará que os estudantes se mobilizem para a resolução de tais problemas. Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) consta que os conteúdos específicos devem ser trabalhados abordando uma dimensão geográfica da realidade.

O espaço e o tempo vivenciados precisam ser ensinados e valorizados desde as séries iniciais da Educação Básica. Estudar o município é de suma importância, pois ali estão “o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar [...]” (CALLAI, 2003, p. 124).

Conforme Callai e Zarth (1988), o estudo do município é um conteúdo fundamental para que o aluno seja inserido nos conhecimentos da Geografia. O espaço local permite análises diversas e complexas que são verificadas por meio da vivência da realidade. As informações apresentadas são próximas, o que facilita sua interpretação.

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTE, 1998, p. 11).

O município é o lugar que precisa ser entendido no mundo. Nenhum lugar se explica por si só, é necessário estabelecer ligações e buscar explicações em nível regional, nacional e internacional. Entretanto, “não numa relação de linearidade, de estar contido ou conter apenas, mas na perspectiva das relações que contraditoriamente se estabelecem no seu interior” (CALLAI, 2003, p. 124). É de suma importância entender “que o município está ligado a outros lugares geográficos, que ele não é necessariamente reflexo pura e simplesmente do local, pois o que define o que acontece ali e a sua organização territorial pode estar distante” (CALLAI, 2003, p. 125).

Trabalhando com base no conhecimento empírico da realidade do aluno, seguir-se-á depois para a teoria e, com sua ajuda, se voltaria àquela realidade para interpretá-la, agora não mais com base no conhecimento empírico. Realidade-Teoria-Realidade, este seria um caminho a ser seguido, a partir das observações e reflexões iniciais dos alunos. Na teoria buscam-se a fundamentação, o aprofundamento e a generalização das reflexões iniciais. Volta-se, então, à realidade, criticando-a e analisando-a à luz da teoria, cientificando-se os conceitos (RUA, 1993, p. 3).

O desafio é “[...] encarar a Geografia como uma disciplina do mundo da vida e analisar o real deste mundo com as categorias da interpretação geográfica” (CALLAI, 2003, p. 100).

É na escola que são organizadas as informações para construir os conhecimentos. E os conhecimentos geográficos poderão ser construídos através de “conteúdos específicos, com o desenvolvimento de habilidades e com a construção de conceitos” (CALLAI, 2003, p. 101).

O ensino e aprendizagem de Geografia exigem habilidades que permitam fazer uma boa leitura de mapas. Ao estudar o lugar, “as atividades de representação do espaço permitem que se trabalhe com a realidade concreta, o que facilita o desenvolvimento da habilidade de leitura de mapas” (CALLAI, 2003, p. 105). Então, sendo assim, qual é o sentido de ensinar com mapa?

1.6 O mapa no estudo do lugar

De acordo com Francischett (2004), no século XX o estudo da Terra e os seus aspectos físicos, culturais, econômicos e políticos se tornaram o principal estudo da Geografia. Então, o mapa ficou cada vez mais importante, já que por meio dele era possível localizar o lugar do conteúdo ensinado. Mas, em muitos casos, não passava de uma figura ilustrativa. E, assim:

Durante muito tempo os mapas foram considerados um instrumental básico da Geografia, usados apenas para a localização e descrição dos fenômenos espaciais. Não havia, no trabalho metodológico cartográfico, a preocupação em explicar o ordenamento territorial da sociedade. Essa perspectiva teórico-metodológica foi associada e identificada com a chamada Geografia Tradicional (PARANÁ, 2008, p.83).

A Geografia e a Cartografia eram duas ciências ensinadas separadamente, dessa maneira, o conteúdo cartográfico foi deixado de lado no ensino. “A partir do final dos anos de 1970, ocorreu um afastamento entre o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica. O movimento da Geografia Crítica rejeitou os referenciais teórico-metodológicos da Geografia Tradicional” (PARANÁ, 2008, p. 83).

O entendimento era de que, ao ser utilizado algum material didático que fora usado na Geografia Tradicional, significava estar rejeitando mudanças. Sendo assim, o uso da linguagem cartográfica foi abandonado no ensino de Geografia. “[...] não havia uma preocupação de explicar o ordenamento territorial da sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 83).

A partir de 1980, voltam as discussões sobre a importância da linguagem cartográfica para o ensino de Geografia e o ensino pelos mapas passa a ter um enfoque mais apreciativo. Pesquisadores mostram que os mapas são essenciais para a condução do ensino geográfico.

A Cartografia é responsável por um conhecimento que vem desenvolvendo-se desde a Pré-História. Através dessa linguagem, é possível sintetizar informações e representar temas (conteúdos), conhecimentos e as formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola por meio de situações nas quais os alunos sejam ancorados na ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeções (FRANCISCHETT, 2004, p. 44-45).

Estudar o lugar, bem como localizá-lo e delimitá-lo, só é possível com o auxílio das representações cartográficas porque elas proporcionam visão parcial e total do mundo. É por meio do mapa que se tem acesso à leitura do espaço geográfico. Portanto, dificilmente se encontra alguém que não precisa ou não precisará usar o mapa.

O mapa, portanto, é de suma importância para que todos se interessem por deslocamentos mais racionais, pela compreensão da distribuição e organização dos espaços, possam se informar e se utilizar deste modelo e tenham uma visão de conjunto (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 16).

Os mapas são recursos indispensáveis ao ensino, principalmente de Geografia. É um dos meios mais específicos e essenciais por ser a representação no plano de toda ou de parte da Terra. “Mapa é uma representação, um desenho, em tamanho reduzido, de um lugar determinado, de uma porção do espaço terrestre ou mesmo da Terra inteira” (CHIANCA, 1994, p. 12).

Os mapas, como os livros, fornecem mensagens aos leitores. São, portanto, uma forma de linguagem e instrumento de comunicação. Apresentam informações de modo sintético por meio de símbolos e cores. O mapa é uma representação codificada de um espaço real.

Cabe-nos, na Geografia, conseguir trabalhar com o mapa como o resultado da síntese de um determinado espaço, seja produzindo-o a partir de observações, de informações e de dados coletados, seja fazendo sua leitura para conhecer determinado lugar. Ele sempre será uma fonte de informação (CALLAI, 2003, p. 90).

A “linguagem cartográfica resulta de uma construção teórico-prática que vem desde as séries iniciais e segue até o final da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 83). O estudo da linguagem cartográfica no início da escolaridade contribui para que os alunos desenvolvam “capacidades relativas à representação do espaço” (BRASIL, 1997, p. 118). Para Simielli (1999), é importante que a criança desenvolva, desde as séries iniciais, as habilidades de ler e interpretar mapas, para melhor compreender as relações que se estabelecem no espaço geográfico.

Para que os alunos construam os conhecimentos necessários para ler mapas e representar o espaço geográfico, é necessário que a escola crie oportunidades, partindo da:

“[...] ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima)” (BRASIL, 1997, p. 118-119).

Quando o aluno tem domínio da linguagem cartográfica, ele consegue “reconhecer representações de realidades mais complexas, que exigem maior nível de abstração”

(PARANÁ, 2008, p. 83). Os mapas, além de localizar, possibilitam várias interpretações, problematização e análise crítica, e também “levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem” (PARANÁ, 2008, p. 83-84).

Entre os objetivos da Geografia explicitados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, estão: “Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inserida, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social” (BRASIL, 1997, p. 130).

A leitura do espaço vivido busca criar significados para espaço e questionamentos que possibilitam o saber. O mapa é um meio de comunicação que possibilita o estabelecimento da articulação do conhecimento empírico com o que contempla análises integradoras do particular com o universal e vice-versa. Os alunos aprendem com as análises geográficas a “conhecer o seu mundo, o lugar onde vivem, para compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços” (CALLAI, 2005, p. 2).

Entendendo que o município é a reprodução da sociedade brasileira num determinado lugar, o aluno estará em condições de conhecer e exercer a crítica sobre a realidade que o cerca. Estudando o seu lugar, o aluno, conhecerá o processo de formação e transformação do município. Podendo, dessa maneira, fazer uma relação do local com o global.

Para o ensino de Geografia, uma maneira de contemplar o conhecimento da realidade local é a representação cartográfica, pois os mapas desenvolvem, quando compreendidos, visão crítica do que é representado. Dessa forma, a Cartografia, enquanto linguagem, é um processo didático importante para o ensino da Geografia.

O estudo da Geografia busca a compreensão do processo de formação do espaço geográfico. Mas nem sempre é possível perceber o espaço por meio da observação direta, é necessário usar a sua representação para entender como é a organização e como se relacionam os elementos. Neste aparato metodológico, como fica a questão da formação do professor e o livro didático enquanto suporte no ensino?

2 O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NO TRABALHO DOCENTE DO LUGAR

2.1 A formação docente nas séries iniciais

As Escolas Normais foram as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, mas antes de ser estabelecida a primeira delas no Brasil (1835), já havia preocupação em capacitar pessoas para o exercício do magistério. Contudo, existiam poucas pessoas habilitadas e disposta a exercer a profissão. Pode-se confirmar esse fato com as palavras escritas por Moreira D' Azevedo: “Era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam, e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema, nem norma para a escolha de professores [...]” (AZEVEDO, 1893, p. 148).

Em 1835, na Província do Rio de Janeiro, Niterói, foi criada a primeira Escola Normal brasileira, pela Lei nº 1 de 1835. Essa lei determinava que a escola deveria habilitar as pessoas que quisessem exercer a profissão do magistério na instrução primária e aqueles professores que já estavam atuando, mas que não haviam adquirido uma instrução nas escolas de ensino mútuo⁴. Para entrar nessa escola era preciso ser cidadão brasileiro, ter 18 anos, saber ler e escrever e ter uma boa conduta (TANURI, 2000).

Até 1859, as escolas normais tinham pouca duração, somente a partir da promulgação da Lei Provincial 1.12 foi determinada a criação de outra Escola Normal da capital da Província, com duração do curso de três anos. A ampliação do programa dessa escola incluiu História e Geografia, principalmente do Brasil, além de outras áreas do conhecimento (TANURI, 2000).

Aos poucos as escolas normais foram se expandindo para outras províncias. Mas só tiveram êxito mesmo a partir de 1870, antes desse período tiveram uma trajetória incerta e atribulada (TANURI, 2000).

Através de vários projetos criados a partir de 1882, foi reconhecido o papel da Escola Normal no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário. Devido a sua valorização, o currículo dos cursos normais começou a ser enriquecido. Os requisitos para a entrada no curso aumentaram e passaram ser abertos, também, para as mulheres⁵.

⁴ As escolas de ensino mútuo foram criadas pela Lei de 15/10/1827, a preocupação era ensinar as primeiras letras e preparar docentes.

⁵ Antes o curso era destinado somente para o sexo masculino.

Aos poucos, as mulheres foram predominando nos cursos e isso fez com que os governantes da época atribuíssem a elas a educação da infância, estariam aptas a exercer a função, pois não passava do prolongamento do seu papel como mães e educadoras, o qual era desempenhado muito bem. A crescente participação feminina no magistério resolveu o problema da falta de mão de obra, que antes era escassa devido à baixa remuneração (TANURI, 2000).

Na década de 30, surgem os primeiros cursos superiores destinados à formação de professores, sendo que:

Em 1939 surge o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função: formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (TANURI, 2000, p. 74).

O curso era destinado a formar o professor para o ensino secundário, portanto, não caberia à universidade a formação dos professores primários. Com a promulgação da Lei Orgânica do Curso Normal – Decreto Lei n. 8.530/46, ficou definido que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Nesse caso, o pedagogo não tinha exclusividade em lecionar nas escolas normais. Foi diante desse movimento de ampliação de espaços que foi permitido ao pedagogo lecionar no ensino primário e secundário (VIEIRA, 2008).

Com o Decreto - Lei n. 53/66, publicado em novembro de 1966, ficaram definidos os princípios e normas de organização para as universidades federais.

Este Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. A legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971. Lei n.5.962 (VIEIRA, 2008, p. 6).

Até 1969, os portadores do diploma de Pedagogia deveriam, primeiramente, serem professores do ensino normal. Mas com o parecer n. 252/69, os pedagogos passam a ter o direito, também, de serem professores primários.

Segundo Vieira (2008), em 1980 foi realizada em São Paulo a I Conferência Nacional de Educação, quando foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, “com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes para

debaterem acerca das reformulações dos cursos de formação dos educadores” (VIEIRA, 2008, p. 7). E três anos após a criação do comitê, foi realizado o I Encontro Nacional, em Belo Horizonte, no qual foi redigido um documento que define que todas as licenciaturas deveriam ter uma base comum, entendendo que a docência era a base da identidade profissional. Depois de vários encontros e debates sobre a base comum nacional, a conclusão foi de que esta base deveria se organizar através de eixos curriculares.

A partir dessa época, a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em alguns casos, exigida como pré-requisito para as demais, quando não a única habilitação do curso em razão da compreensão de que a docência constituía a base da identidade (VIEIRA, 2008, p.9).

Vieira (2008) destaca que em novembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9394/96, o Estado brasileiro faz várias modificações na educação que atinge todos os níveis de ensino. Nessa época o ensino primário passa a denominar-se Ensino Fundamental.

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LDB, destacam-se a Resolução n.2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica: a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos seqüenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação (VIEIRA, 2008, p. 11).

A formação dos professores do Ensino Fundamental passa para o curso superior de licenciatura e, no ensino médio, à modalidade Normal. Como previsto na Lei Federal nº 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na LDB/96, fica explícito que, após 1997, só “serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços” (BRASIL, 1996, art.87 parágrafo 4º).

No parágrafo 3º do art. 87, fica determinada a responsabilidade dos governos municipais, estaduais e federais com a formação dos docentes. “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (PILETTI, 2003, p. 193). Então os governos estaduais e municipais, auxiliados pelo governo federal, através do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e das secretarias estaduais e municipais de Educação, ofereceram cursos de formação superior aos professores que não possuíam, ainda, sua graduação.

Vieira ressalta que “a legislação aprovada em 1996 faz parte do movimento reformista do Estado”, ela acaba impondo um novo desenho à formação dos docentes. Foi a partir dessa lei que houve “o surgimento dos cursos normais, em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* da formação docente” (VIEIRA, 2008, p. 11).

[...] abrem-se as portas para que as instituições de ensino superior privadas criem os Institutos Superiores de Educação, seguindo os interesses dos organismos internacionais, os quais dão uma nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil, facilitando o ensino aligeirado e a distância, concorrendo com os cursos oferecidos pelas universidades públicas [...] (COSTA, 2004, p. 39).

O Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado em 2001) defende que a formação dos professores para o Ensino Fundamental seja feita, exclusivamente, em educação superior, com licenciatura plena. Como afirma Pimenta (2002, p.22), “a formação de professores é responsabilidade da universidade, porque ensinar é um fenômeno complexo. Para fazer um ensino de qualidade social, são necessários profissionais qualificados”. É na universidade que o professor aprende a se assumir como sujeito da produção do saber e a entender que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

Embora se saiba da importância da formação do professor e de que isto se reflete no seu trabalho, outros aspectos também assumem relevante importância, como é o caso da metodologia de ensino deste profissional e, conseqüentemente, de como o livro didático aparece na sua prática.

2.2 O livro didático como recurso na prática

“Até o século XVI, o trabalho didático preservava, em grande parte, suas características artesanais. Era um legado da sociedade feudal” (ALVES, 2005, p. 59). E foi no século XVII que Comenius, inspirado na organização manufatureira do trabalho, fundou a organização do trabalho didático, presente nas escolas atuais (ALVES, 2005).

O educador Morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2005, p. 65).

No início do capítulo XVI, na obra *Didática Magna*, Comenius (2006) questiona o leitor ao parafrasear uma questão importante: para semear e plantar é preciso ter alguma arte e habilidade para tal. Neste aspecto, dizia que o professor precisa ser formado para a docência. Há concordância com a teoria vygotskyana, que defende o princípio de que o indivíduo se desenvolve porque aprende, não nasce com o conhecimento, ele é resultado do processo social.

O professor, como profissional, precisa de fundamentação teórica que lhe dê suporte na condução do seu trabalho docente, pois toda ação pedagógica implica em decisões sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo (CUNHA e LEITE, 1996). Conhecer como se dá o conhecimento no processo pedagógico possibilita ao professor competência, isto torna seu trabalho mais efetivo, digno e transformador, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional do aluno e sua autonomia intelectual.

Comenius (2006) resolveu organizar a atividade de ensino dessa maneira porque naquela época o ensino era limitado aos filhos dos nobres e burgueses. Os preceptores eram contratados pelos burgueses para ensinar: um “sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas” (ALVES, 2005, p.68). Portanto, “o mestre, na condição de preceptor, era uma figura cujo conhecimento de educador despontava por sua erudição” (ALVES, 2005, p. 67). Não eram todos que podiam contratar os serviços de um preceptor.

[...] como tanto os homens quanto as questões humanas se multiplicaram, raros são os pais que sabem ou podem educar os filhos e que têm tempo suficiente para isso: infelizmente, já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados de preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino comum são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc. (COMENIUS, 2006, p. 84).

Comenius (2006) defendia a ideia que o ensino deveria ser para todos, inclusive para as mulheres. “[...] devem ser confinados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos” (COMENIUS, 2006, p.90).

O educador Comenius tinha consciência de que a escola deveria oferecer serviços que assegurasse economia de tempo e fadiga, além de que era necessário baratear o trabalho escolar, pois os custos das escolas eram elevados, dificultando assim o acesso a todos (ALVES, 2005).

A partir dessa premissa, chega-se à conclusão de que:

O barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor. Dessa forma, a escola ajustava-se à nova época, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da mediação de instrumentos (ALVES, 2005, p. 66).

O professor tornou-se um profissional parcial, pois não era necessário deter todo o conhecimento, apenas uma parte dele, passando a trabalhar com um determinado nível de escolarização ou com uma área de conhecimento. Mas Comenius foi além: reconheceu que, naquela conjuntura histórica por ele vivida, poucas pessoas poderiam se dedicar ao magistério.

Afinal, não havia tantos homens de formação reconhecida, em sua época, mesmo entre os que sabiam ler e escrever, para atender como professores à demanda de educação para todos. Por isso desenvolveu, inclusive, a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre professor e o aluno: o *manual didático* (ALVES, 2008, p. 104).

Dessa maneira, Alves (2005) afirma que os gênios poderiam ser substituídos por qualquer outra pessoa, porque o conhecimento deixava de ser dependente de suas capacidades

personais e, com o auxílio de instrumentos, todos os homens poderiam realizar com o mesmo grau de excelência tarefas anteriormente só executadas por seres privilegiados, uma vez que o “manual didático, além de resumir um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por sequência e relacionamento, condicionaria, ainda, os procedimentos docentes necessários ao desenvolvimento desse programa, fixados previamente” (ALVES, 2005, p. 70).

Foi através do seu manual didático que Comenius

Depositou a sua convicção de assegurar a transmissão do conhecimento, à margem de dificuldades derivadas do desconhecimento do professor. Logo esse instrumento de trabalho foi pensado como a condição que garantiria a transmissão do conhecimento no nível desejado (ALVES, 2008, p. 104).

Segundo Alves (2005), Comenius concebe a simplificação do trabalho do professor pelo emprego do manual didático como instrumento de ensino. O livro didático difere dos livros científicos ao apresentar o conhecimento não com a profundidade das fontes originais, mas compendiando em fórmulas e definições que introduzem o aprendiz nos primeiros passos da instrução científica.

A intenção de Comenius era intensificar a leitura e a escrita e usar o livro como um meio eficaz para o povo, para que finalmente todas as pessoas fossem capazes de entender tudo em uma perspectiva epistemológica, e não somente a burguesia pudesse usufruir de meios competentes.

O autor promoveu grande renovação na perspectiva pedagógica da época. Ele acreditava que era necessário usar abundantemente livros adaptados ao trabalho da sala de aula.

Segundo Bittencourt (2004), os livros didáticos são instrumentos de trabalho de professores e alunos, há pelo menos dois séculos fazem parte do cotidiano escolar. Até meados do século XIX, afirma Bittencourt (1993), quase não existiam livros de leituras nas escolas.

Conforme Lopes, um dos primeiros livros de Geografia do Brasil foi *Corografia Brasileira*, de Aires de Casal, editado em 1817, tornando-se um referencial para a disciplina escolar. Na pesquisa de Albuquerque (2009), foi encontrado “um livro didático de Geografia denominado *Compendio de Geographia Elementar*, de José Saturnino, publicado em 1836, na cidade do Rio de Janeiro” (LOPES, 2009, p. 21).

No final do século XIX e início do século XX, as editoras privadas passam a publicar livros didáticos de Geografia devido ao aumento das editoras e do mercado consumidor.

“Porém, as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado em assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural vieram somente no Estado Novo” (LOPES, 2009, p. 21).

Francischett (2010) destaca que “a trajetória do LD no Brasil remonta ao ano de 1929, quando o governo criou um órgão específico para legislar sobre esta área, o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão que seria subordinado ao MEC”. Continua ainda dizendo que, “institucionalmente, a nacionalização dos compêndios escolares inicia-se com o Decreto Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, e com a promulgação do Decreto Lei nº 1006/1938 é estabelecido como deveria ser feita a produção, importação e utilização do LD” (FRANCISCHETT, 2010, p. 108). Fica assim definido o que deve ser entendido por livro didático e é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual foi atribuída a tarefa de analisar e dar um parecer sobre os livros didáticos (LOPES, 2009).

Na década de 60, aumenta a preocupação com o livro didático devido à “expansão escolar decorrente da industrialização”, em que o ensino deveria “engrenar o estudante no mundo do trabalho” (LOPES, 2009, p. 21).

Com o golpe de 64, os livros apresentavam uma ameaça aos golpistas, sendo então proibidos. Nesta época, “muitos títulos foram condenados e diversos autores e editores foram presos” (LOPES, 2009, p. 22).

Segundo Munakata, o desprestígio dos livros didáticos é herança do período de 1964, quando os livros “foram identificados como suporte da ideologia oficial [...]. Levar a sério o livro didático” significava “colaborar com a ditadura” (MUNAKATA, 2003, p. 03).

Em 1984, ocorre o fim da ditadura militar e em 1995 é criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de definir critérios para a avaliação dos livros didáticos. Dois anos depois, “as políticas públicas do LD são representadas pelo PNLD e executadas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”. A partir daí, o Ministério da Educação passa a adquirir livros didáticos de forma contínua e massiva e os estudantes recebem livros de todas as disciplinas (LOPES, 2009, p. 22).

Nos dias atuais, os livros didáticos estão presentes nas escolas brasileiras, fazendo parte do cotidiano escolar, e, frente às atuais condições de trabalho do professor, torna-se cada vez mais um instrumento necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas. “[...] continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado” (CASTELLAR, 2010, p. 137), apesar de existirem várias inovações tecnológicas que podem auxiliar no ensino-aprendizagem.

O livro didático é um ponto de apoio para o professor ao desenvolver suas aulas, podendo acrescentar conteúdos e atividades. Mas não pode se transformar “em um mero compêndio de informações”, pois ele é um meio no processo de aprendizagem, e não um fim (CASTELLAR, 2010, p. 137).

O livro didático é de “uso em situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor, pois é o único disponibilizado pelas políticas públicas educativas e de acesso gratuito” (FRANCISCHETT, 2010, p. 104). Por isso, espera-se que o professor tenha consciência do seu conteúdo antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, já que “cada disciplina tem suas exigências diante de seu principal objeto de estudo e das linguagens que permitem o entendimento dele” (PONTUSCHKA, 2009, p. 340).

No caso específico da Geografia, a autora afirma que é de suma importância que o livro traga informações cartográficas para que os alunos possam ampliar os seus conhecimentos espaciais e que o professor seja bem formado,

Que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas (PONTUSCHKA, 2009, p. 343).

Assim, é o professor no papel de mediador, como afirma Vigostki (1991), que ao construir conhecimento, numa ação partilhada, implica num processo de mediação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem.

Na postura da teoria de Vygotsky, o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e objeto, e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. O sujeito é interativo, isto é, é na e pela interação com os outros sujeitos que ele se constrói, nas situações concretas da vida (FRANCISCHETT, 2010, p. 72).

Sendo assim, o professor se coloca como uma “ponte” entre o aluno e o conhecimento, para que o aluno aprenda a pensar e a questionar as informações contidas no livro didático.

Os livros didáticos de Geografia trazem uma linguagem textual, mas também abordam outras linguagens, as quais são imprescindíveis para representar o espaço geográfico, como é o caso das representações cartográficas.

A linguagem cartográfica engloba a elaboração e o uso do mapa num só processo: a comunicação da informação cartográfica, num processo de semiose, em que algo funciona como um signo. A Semiótica estuda todos os objetos, desde que participem num processo de semiose. O mapa, como

meio de comunicação, é a própria comunicação. Incorporado na linguagem cartográfica, é um veículo na transmissão e na leitura da informação (FRANCISCHETT, 2010, p. 74).

Nesse sentido, editar mapas com informações precisas é de suma importância, “considerando que os mapas são representações da realidade” (FRANCISCHETT, 2010, p. 75). Assim, “quando um mapa se apresenta para o aluno como complicado, sem permitir entendimento claro daquela realidade, é um mapa como um significado sem significante, ele se enfraquece na operação visual e intelectual que desdobra seu conteúdo” (FRANCISCHETT, 2010, p. 97).

Enfatiza-se, ainda, que o “mapa não é só uma estrutura, um objeto, mas um acontecimento que reúne conteúdo e forma, daí a importância de entender o mapa o que ele traz e como ele traz” (FRANCISCHETT, 2010, p. 93).

O mapa se torna um “recurso didático-pedagógico importante, para trabalhar conceitos que não são possíveis de compreensão somente através da linguagem oral e escrita” (FONSECA, 1999, p. 43). Portanto, o uso de mapas no ensino de Geografia é fundamental, uma vez que possibilita ao aluno desenvolver capacidades relativas à compreensão da representação do espaço.

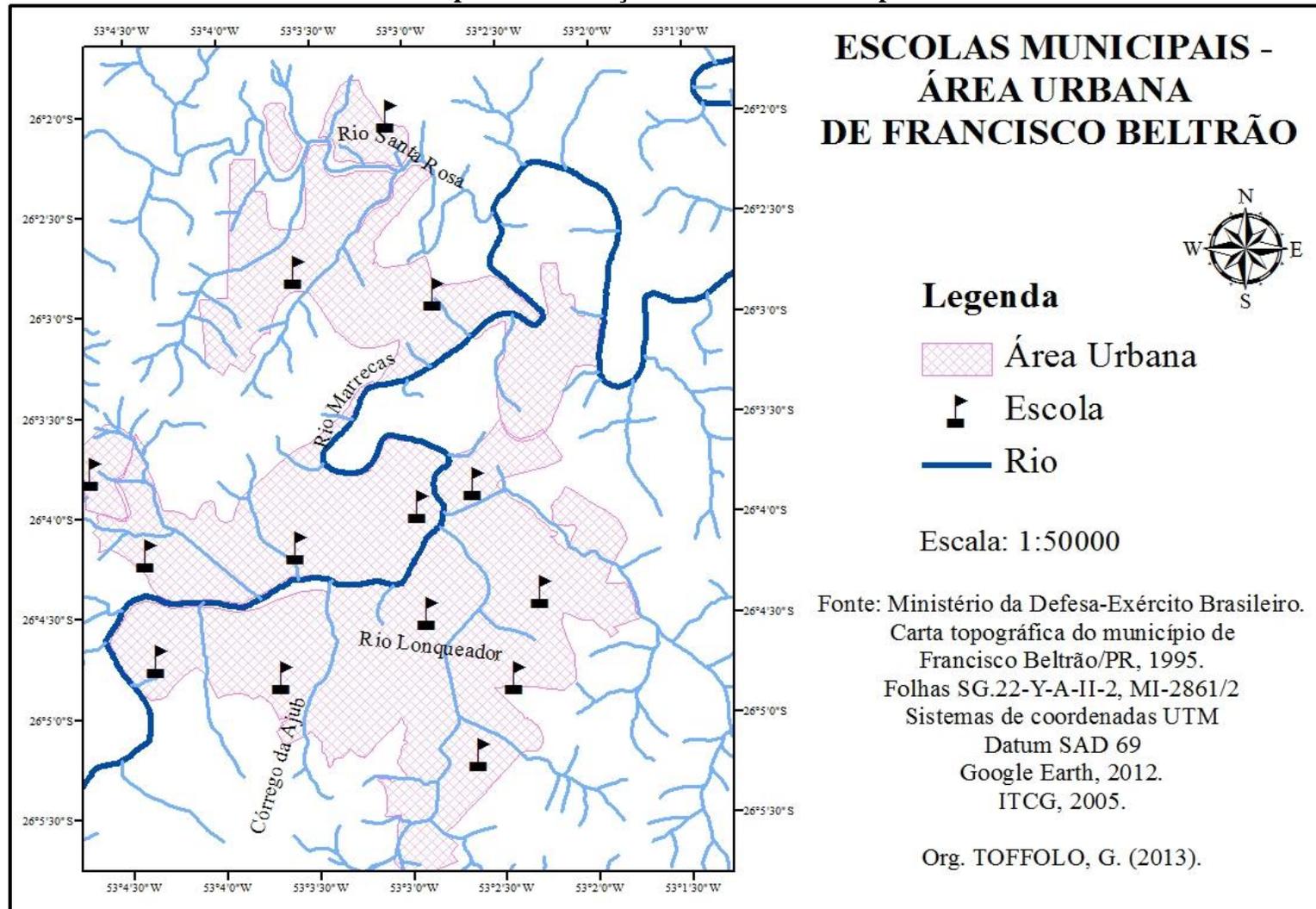
O mapa ocupa um lugar privilegiado no livro didático, uma vez que é o único, ou quase o único, lugar onde ele é encontrado em sala de aula.

2.3 O livro do lugar

Nem sempre os mapas aparecem nos livros didáticos de uma forma que os alunos possam usá-los com grande destreza. Por isso, o objetivo que norteou esta pesquisa foi a análise dos livros didáticos que trazem como conteúdo específico a Geografia do município de Francisco Beltrão. Procurou-se pela relação da Cartografia apresentada nos livros didáticos e as possibilidades que o material propicia à dinamização da produção do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico pelo aluno.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada por meio de questionário (Apêndice II) com professores que trabalham no 4^o ano do Ensino Fundamental I. Foram colhidas informações sobre a realidade dos mesmos por meio de pesquisa em seis (6) escolas municipais do perímetro urbano, sendo elas: Madre Boa Ventura, Bom Pastor, Professor Rubens Amélio Bonatto, Professora Maria Helena Vandresen, Professora Maria Basso Delani e Frei Deodatto.

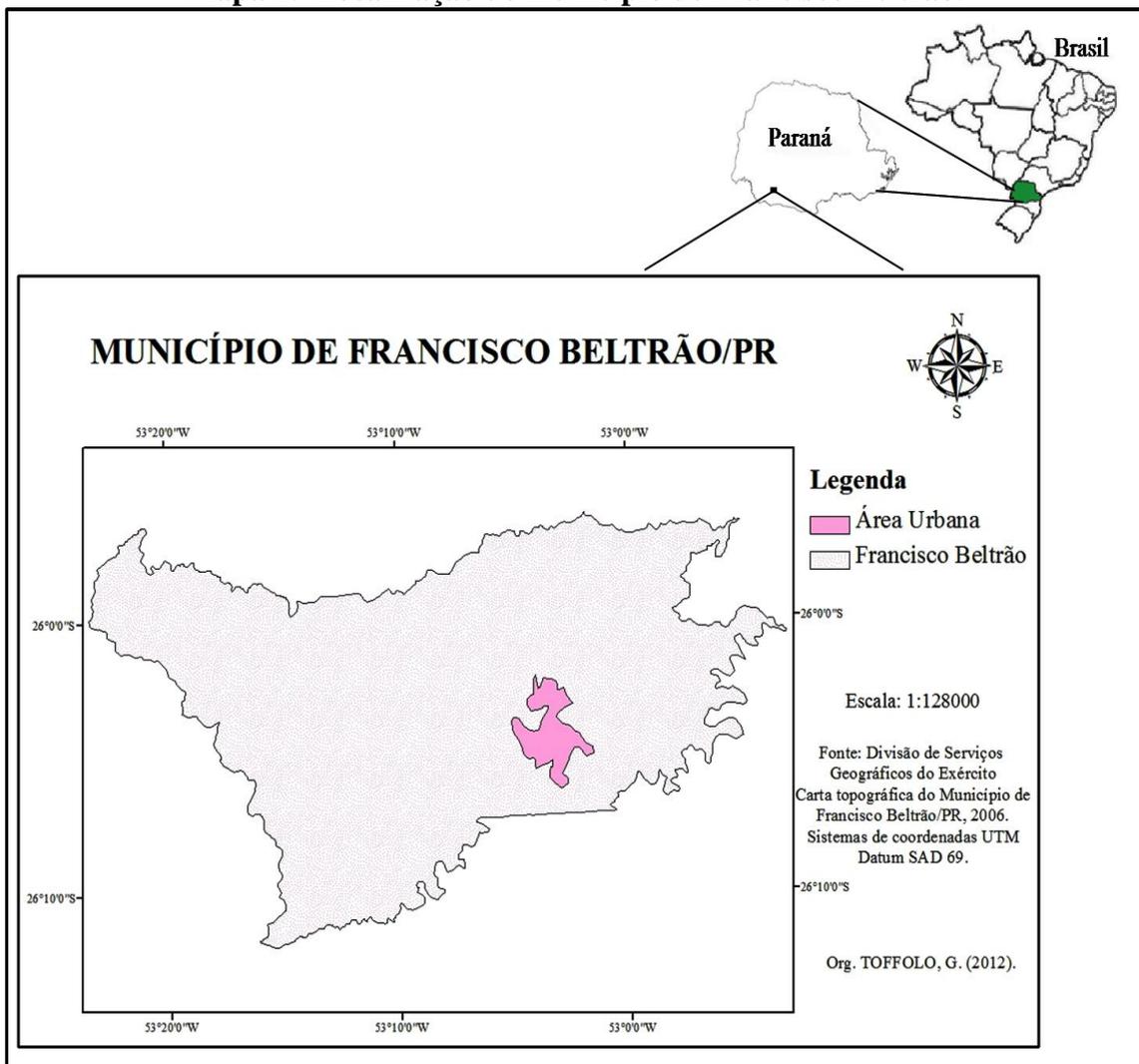
Mapa 1. Localização das escolas municipais



Ao todo, quinze sujeitos aceitaram participar da pesquisa, com a proposta de auxiliar a resolver as dúvidas e as dificuldades de trabalhar com o livro didático do município inserido nas escolas. Os nomes dos professores entrevistados serão apresentados no texto com pseudônimo para evitar constrangimentos.

Na segunda etapa, buscou-se explicar a evolução e as transformações do livro didático a partir de 1986. Os professores-autores desse material foram entrevistados, também por meio de questionário (Apêndice I), com vistas à compreensão de como esses saberes escolares foram preparados para serem efetivamente ensinados em sala de aula. Dos vinte e um (21) organizadores e colaboradores que participaram na elaboração dos livros, a pesquisa conseguiu apoio de dez (10), que forneceram informações sobre como ocorreu a preparação e evolução do material didático do município. Na sequência, apresenta-se o mapa com a localização de Francisco Beltrão.

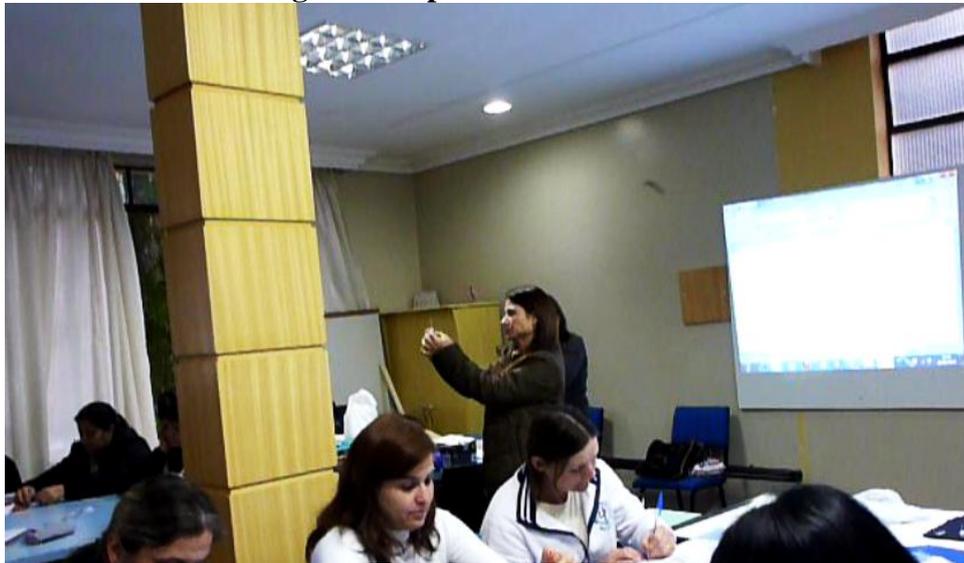
Mapa 2. Localização do município de Francisco Beltrão.



A terceira etapa da pesquisa constitui a análise dos livros didáticos do município. Foram selecionadas as obras publicadas pela Secretaria da Educação de Francisco Beltrão nos anos de 1986, 2002 e 2007. Os três livros estudados são identificados pelos números romanos I, II, III, respectivamente.

Prosseguindo o estudo, foi elaborada uma sequência didática com atividades de base Cartográfica para atender às necessidades e dificuldades levantadas pelos professores do 4º ano. Então, foi apresentado aos professores das escolas municipais o material elaborado, estes avaliaram as atividades e, após a análise, foi produzido o material definitivo para ser usado como sequência didática auxiliando no ensino e aprendizagem de Geografia.

Imagem 1. Explicando as atividades.



Fonte: BUSSOLARO, 2013.

Imagem 2. Professores desenvolvendo as atividades.



Fonte: BUSSOLARO, 2013.

Imagem 3. Auxiliando nas atividades.



Fonte: BUSSOLARO, 2013.

Na imagem 1, momento em que são apresentadas aos professores as atividades da sequência didática e explicados os procedimentos metodológicos. Na imagem 2, professores realizando a atividade proposta e, na imagem 3, as dúvidas que surgiam estavam sendo sanadas.

2.4 O que dizem os livros sobre o município

O Livro I tem como título “Integração Social – O Município”. Foi editado em 1986, pelo Departamento de Educação e Cultura⁶, dirigido por Jackson Alano Ciola, o qual também foi o revisor do livro; a chefe da divisão de Educação à época, Julieta Elza Busato (falecida no dia 4/3/2013), atuou como coordenadora na elaboração do livro. A edição deste primeiro livro contou com o auxílio de uma equipe da divisão de Educação: Atanazia Hellmann Pedron, Olga Maria Susin, Donária Maria Pedro, Terezinha Welter, Lindamir Frizzo e Neiva da Silva.

O Livro I, com quarenta e quatro (44) páginas, aborda a Geografia e a História do município – na época as duas disciplinas eram integradas. Na apresentação do livro, os autores deixam explícito o objetivo proposto para o seu estudo:

⁶ Em 1986, em vez de Secretaria Municipal de Educação, a denominação era Departamento de Educação e Cultura.

Queremos que você estude sua Localidade e Município com seus problemas num esforço de aprofundar o conhecimento, pensando a vida do Município, como ela foi, como ela é e imaginando como será no futuro. Enfim, queremos ajudá-lo a ver o seu município numa forma não de quem lê a história e vê o meio de fora, mas que, como cidadão, entende o que está acontecendo e participa diretamente deste acontecimento (LIVRO I, 1986, p. 1).

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da Secretaria Municipal da Educação e a prática pretendida com os conteúdos, sendo considerado fonte única de referência por muitos professores. Neste caso, fica explícito que o objetivo era fornecer um material de apoio para os professores e alunos aprofundarem os conhecimentos sobre o município. Como afirma o professor Jackson Alano Ciola:

Sendo diretor do Departamento de Educação daquela época, constamos a necessidade de elaborar um livro que apresentasse informações sobre o município, bem como levasse nossos alunos à leitura, pesquisa e, principalmente, ao questionamento. Foi também uma forma de passarmos subsídios às nossas professoras municipais que lecionavam na 3ª série do 1º Grau, pois não havia material algum escrito a este respeito.

Nem sempre o professor está preparado ou consegue encontrar informações precisas sobre o município, portanto, é de suma importância que ele tenha em mãos um livro que possa norteá-lo para assim desenvolver um ensino de qualidade.

Estas imagens da cidade, encontradas no livro, fazem referência ao ontem e hoje da cidade de Francisco Beltrão.

Imagem 4. Município de Francisco Beltrão em 1947.



Fonte: LIVRO I, 1986, p. 2.

Imagem 5. Município de Francisco Beltrão em 1986.



Fonte: LIVRO I, 1986, p. 2.

Na Imagem 4, visualiza-se o registro de Francisco Beltrão quando o povoado começou a se formar, em 1947. Mostra a área urbana do município com poucas casas, nenhum prédio e muita vegetação. Nesta época, o município era conhecido como povoado de Marrecas. Aparece também a primeira ponte construída sobre o Rio Marrecas que dividia o povoado em duas regiões: à margem esquerda se destaca a sede da administração da CANGO (Colônia Agrícola General Osório), onde hoje está sediada a 2ª Companhia do Exército Nacional de Francisco Beltrão. A paisagem se apresenta com pouca interferência humana, uma cidade que está sendo construída.

A Imagem 5 ressalta o desenvolvimento urbano de Francisco Beltrão, agora com mais casas, prédios e ruas asfaltadas. A vegetação que existia no local foi dando lugar às construções. A transformação do município fica nítida nessa imagem. Essa transformação ocorreu devido à interferência humana. Como afirma Santos (1996), “o homem modifica e organiza o espaço, ele transforma a natureza primitiva em natureza humanizada, também chamada de espaço artificial ou cultural”.

O LD I traz um texto introdutório com o título “Como começou o município”, falando sobre a história do município, como iniciou a colonização, após a criação da Colônia Agrícola General Osório. O documento faz referência à vegetação que existia antigamente, “mata virgem, formada por imensos pinheirais” e que, após a chegada dos primeiros moradores, “motivados pela riqueza da terra, começaram a construção de casas rústicas, dando início ao povoamento da margem esquerda do Rio Marrecas” (LIVRO I, 1986, p. 03).

Os autores propõem a leitura e interpretação do texto com uma atividade que orienta os alunos a buscarem informações sobre o município, ajudando-os a perceber a construção do território beltronense, bem como suas transformações.

Bakhtin (2000) diz que a compreensão é uma forma de diálogo, pois envolve a apreciação valorativa do outro e sua (o)posição à palavra do locutor, sua resposta. Compreender não é um ato solitário do sujeito, é um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto (ou, de modo mais amplo, interlocutores e discursos) participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. A apropriação da palavra do outro não é passiva, permite concordância, acordos, adesões, mas também divergências, desacordos, recusas, dissonâncias. Estas tensões configuram a riqueza das relações dialógicas.

Por este princípio, compreender não é entender exatamente o que o outro disse, mas é a elaboração que cada um faz do que foi dito – que pode estar mais ou menos adequada ao entendimento que o locutor propôs, por isso, nessa fase escolar o professor pode mediar a interpretação através de perguntas com a intenção de obter uma resposta para que ocorra uma melhor compreensão do texto.

[...] o significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação. Os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação (COLOMER, 2003, p. 98).

Os autores propõem um trabalho prático, significativo. A sugestão é entrevistar os familiares e os moradores mais antigos da comunidade. Essa atividade leva o aluno buscar informações para além do texto lido. É uma forma de a criança descobrir como o município foi construído através de relatos feitos por pessoas que viveram em épocas passadas. A utilização de métodos que levam o educando à investigação é uma forma de incentivá-lo à pesquisa.

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, incentivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (MARTINS, 2007, p. 78).

O procedimento adotado pelos autores do livro possibilitou um trabalho prático para que os alunos tivessem a oportunidade de ouvir depoimentos de moradores antigos, instigando, dessa forma, a curiosidade dos mesmos, com uma maneira investigativa de ensinar e propiciar o aprendizado.

A seguir, apresenta-se o roteiro sugerido no livro para a realização, pelos alunos, da entrevista com os moradores mais antigos: a) entreviste seus pais, vizinhos, pessoas mais antigas de sua comunidade para saber se eles conheceram o lugar onde você mora, ou outro por perto, quando ainda em nosso Município havia muito mato; b) peça a eles para contarem fatos curiosos e interessantes que ocorreram, tais como: os perigos do mato ou de bichos que eles tenham enfrentado nesses lugares, a chegada dos primeiros moradores e as dificuldades encontradas etc.; c) escute bem e depois escreva, no caderno, para contar aos seus colegas em sala de aula. Não se esqueça de ilustrar com desenhos as histórias que você for escrever; d) procure entrevistar as pessoas que conheceram os primeiros moradores citados no texto e complete o quadro (Quadro 1).

Quadro 1. Roteiro de pesquisa com os pioneiros.

1º moradores	Ano que chegou	Fatos mais importantes contados
Luiz A. Faedo		
Julio A. Cavalheiro		
Sebastião Muller		
Francisco Comunello		

Fonte: LIVRO I, 1986, p. 12.

A entrevista foi direcionada para que os alunos descobrissem o ano em que os primeiros moradores chegaram a Francisco Beltrão e os fatos mais importantes vivenciados pelos mesmos. Todo o assunto da pesquisa depende do objetivo do pesquisador. Neste caso, foi o de estimular o ato de pesquisar para que o aluno passasse a ser sujeito e não apenas objeto da história.

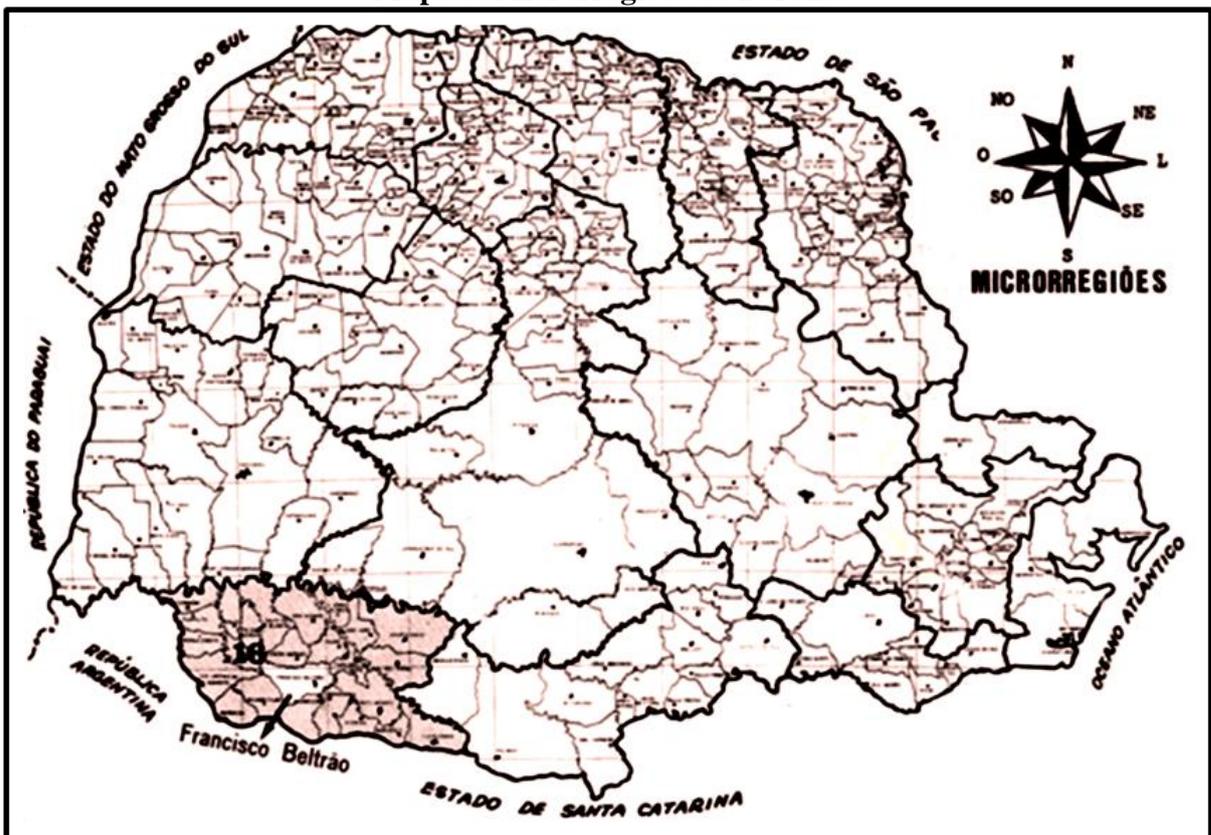
O Livro I apresenta os aspectos geográficos do município, com evidências para o clima, o relevo, a hidrografia, a vegetação, a zona urbana e rural, a organização política e

administrativa, os bens e serviços públicos, a população, a transformação da paisagem natural por meio da ação humana e a economia.

As representações cartográficas que constam no livro são cinco (5) mapas temáticos, os quais são usados para demonstrar e localizar alguns aspectos geográficos do município, como: localização, limites, hidrografia, zona urbana e zona rural.

A primeira temática que o livro apresenta é a “Localização”. Começa destacando Francisco Beltrão no Estado do Paraná. O mapa das microrregiões do Estado é acompanhado com um texto, em que sugere que os alunos façam uma leitura do mapa para localizarem Francisco Beltrão no Sudoeste do Paraná. “Olhando o mapa, a localização da Rosa dos Ventos, você concluirá que o Município de Francisco Beltrão localiza-se no Sudoeste do Paraná, na Microrregião 16” (LIVRO I, 1986, p. 6).

Mapa 3. Microrregiões do Paraná.



Fonte: LIVRO I, 1986, p.6.

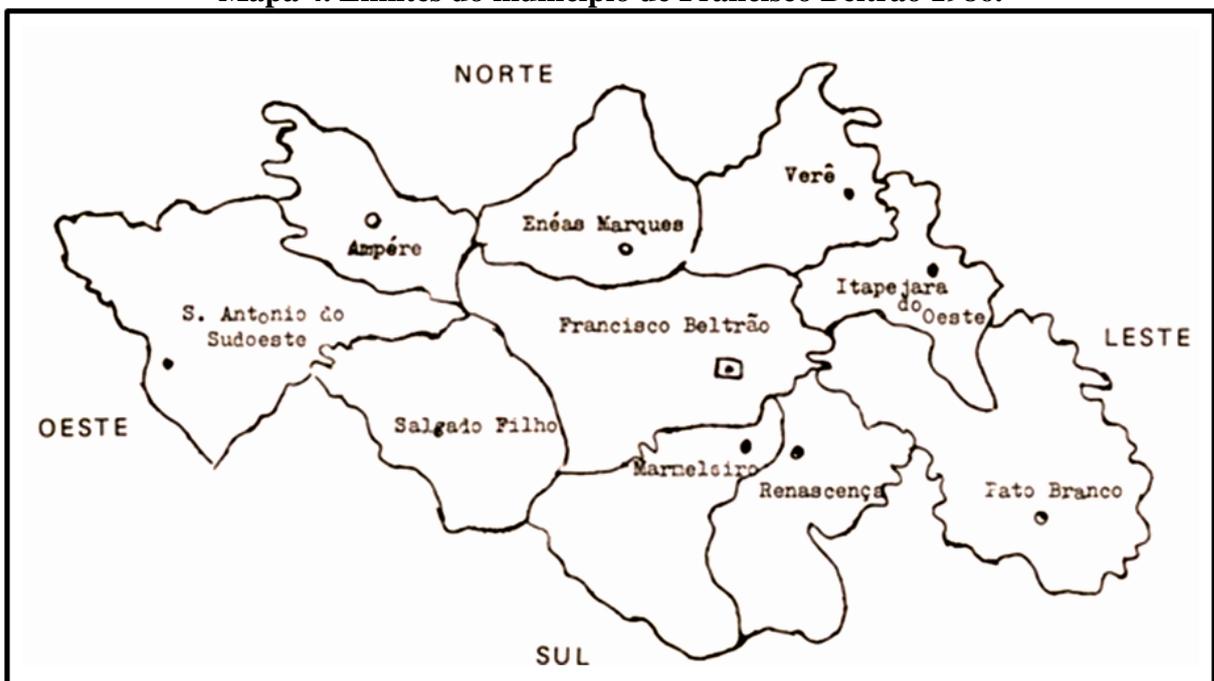
Esta atividade é importante para que o aluno construa o seu conhecimento sobre localização, percebendo que o município está inserido num espaço amplo que o compõe. Essa interpretação sobre a formação do espaço auxilia na construção dos conceitos geográficos.

Para estudar o espaço geográfico, bem como para localizá-lo e delimitá-lo, o mapa é necessário, é por meio dele que se consegue acesso à leitura do espaço, porque ajuda o aluno a compreender que Francisco Beltrão está inserido no Estado do Paraná. “Nenhum espaço encontra-se isolado ou solto, mas integrado em espaços mais amplos, com os quais estabelece uma continuidade espacial, mantendo uma inter-relação social, humana e até de ordem natural” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 59).

Nessa fase escolar, é importante que o aluno perceba essa inserção para que possa entender que o lugar onde vive está ligado a outros lugares; “é importante que o aluno se localize no espaço onde vive e entenda que isso não é ‘obra do acaso’” (FRANCISCHETT, 2002, p. 111). Mas para que haja essa compreensão, o mapa não pode ser uma figura ilustrativa.

Outra temática abordada no livro é referente aos “Limites”. Os autores definem limite como sendo “a linha de separação entre um Município e outro” (LIVRO I, p. 07), e apresentam o mapa a seguir:

Mapa 4. Limites do município de Francisco Beltrão 1986.



Fonte: LIVRO I, 1986, p. 7.

Segundo Ferreira (1986), limites são linhas reais ou imaginárias que separam dois terrenos ou territórios contíguos; são linhas de demarcações. Em cada conteúdo que é apresentado para o aluno, faz-se necessária a compreensão de vários conceitos geográficos que se constituem em aprendizagem efetiva. Dessa forma, um contato introdutório com os

conceitos geográficos mostra grande potencial para possibilitar, posteriormente, o entendimento do conteúdo estudado.

Depois do conceito os autores destacam os pontos cardeais com seus respectivos municípios vizinhos de Francisco Beltrão. Após o mapa, apresentam proposta de atividades para serem realizadas utilizando-o:

1. Desenhar ou colar os mapas mimeografados (modelos nº 1 e nº 2) no caderno;
2. Localizar no mapa do Estado do Paraná (nº 1) o município de Francisco Beltrão pintando-o de amarelo;
3. No mapa do município (nº 2) Limites:
 - a) Localizar os municípios que se limitam com Francisco Beltrão, escrevendo os seus nomes.
 - b) Pintar de amarelo o Município de Francisco Beltrão escrevendo no centro a sua área 757,21 km².
 - c) Pintar de verde os municípios que se limitam ao Norte.
 - d) Pintar de roxo os municípios que se limitam ao Sul.
 - e) Pintar de alaranjado os municípios que se limitam a Leste.
 - f) Pintar de vermelho os municípios que se limitam a Oeste (LIVRO I, 1986, p. 07).

Ao propor as atividades, fica explícito que o principal objetivo é o aluno fazer a localização. Para que ele aprenda sobre o lugar, necessita observar o mapa e fazer a localização desse lugar, perceber que o local onde ele vive está ligado a outros lugares, que estão próximos dele.

É importante fazer uma “relação topológica de vizinhança”, que seja explorada a “interligação e interdependência viva” para que a criança entenda que os espaços não são estanques e que existe uma integração, “principalmente porque o homem cria essas relações, organiza-se através dessas relações e ele próprio constrói essas organizações espaciais dinâmicas” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 79).

Esta relação é realizada pelo professor mediador. Mas será que o professor consegue fazer essa relação e ir além da localização? As dificuldades dos professores do Ensino Fundamental podem estar vinculadas à falta de um embasamento teórico que o leve a conhecer as especificidades da disciplina. Sendo assim, um encaminhamento metodológico que o ajude a ler o mapa além do que está explícito se torna de grande importância.

Os mapas temáticos auxiliam os professores no ensino e aprendizagem de Geografia, principalmente quando o conteúdo está relacionado ao clima, relevo e vegetação, para os

quais se apresentam mapas que possibilitam aos alunos entrar em contato com a linguagem cartográfica.

Como o professor faz para ensinar o conteúdo de Geografia ao aluno sem mapa? Como o professor pode ensinar o relevo, o clima e a vegetação do município sem ter uma representação básica que fique visível ao aluno?

A compreensão dos elementos físicos é essencial para o entendimento de inúmeros fatores de ordem cotidiana, são componentes importantes para se entender o real, a partir da espacialização dos fenômenos.

Entendendo que a finalidade do ensino de Geografia na educação básica é a leitura geográfica do real, das organizações espaciais imediatas ou não, de modo a fornecer aos educandos ferramentas teórico-conceituais que lhes permitam refletir e intervir, conscientemente, nesses contextos espaciais, os quais resultam da interação dos constituintes físicos e sociais (ASCENÇÃO, 2009, p. 40).

O desafio para o professor ao ensinar Geografia é, no entanto, trazer esse estudo o mais próximo possível do aluno, fazendo a sua contextualização, e o mapa se torna imprescindível, sendo que através dele é possível fazer a observação do espaço em que se vive, levando em consideração os aspectos físicos, sem separar os aspectos sociais, ou seja, a inserção do homem neste espaço e a forma como os recursos naturais são utilizados.

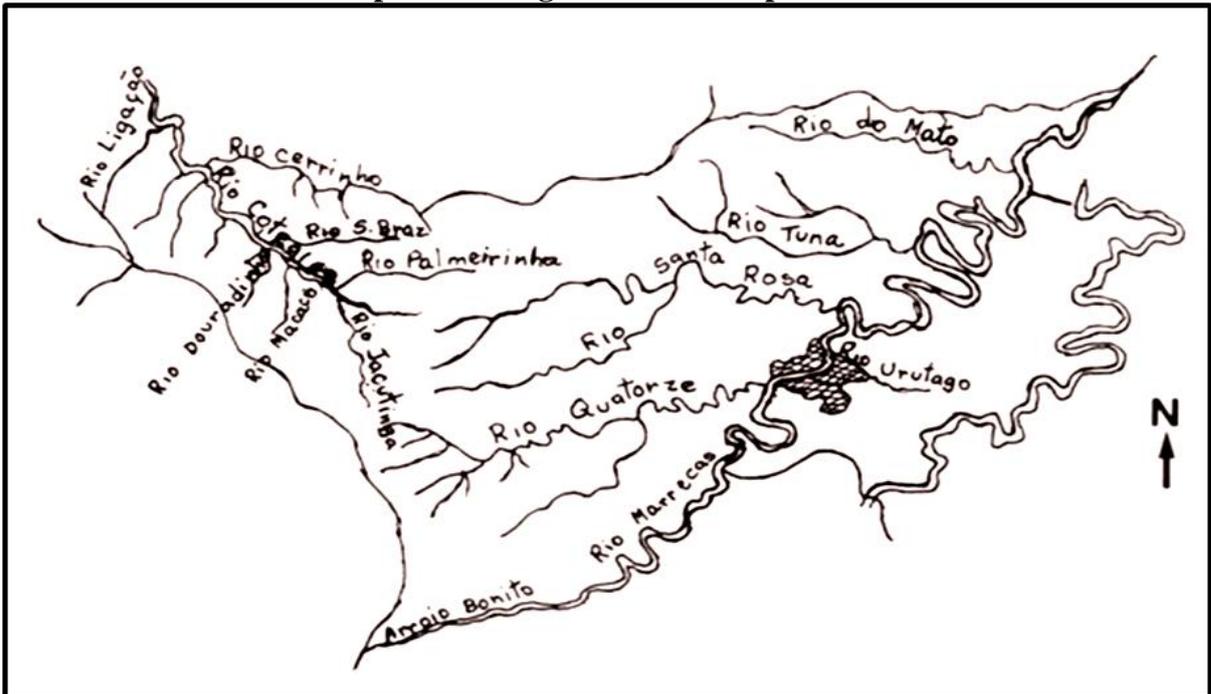
O Livro I traz a temática “Hidrografia” com o conceito de que, segundo os autores do livro, “as terras banhadas por um rio e seus afluentes formam uma bacia hidrográfica” (LIVRO I, 1986, p. 10). A aprendizagem dos conteúdos geográficos passa pela identificação dos conceitos no interior do assunto discutido e estudado. Como está explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para que os alunos compreendam de forma mais ampla a realidade e interfiram nela de maneira consciente, “é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos [...]” (BRASIL, 2001, p. 108).

Os autores citam as duas principais bacias do município: a bacia do Rio Marrecas e a bacia do Rio Cotegipe, relatando o principal rio de cada bacia e seus afluentes. A ênfase maior se dá para o Marrecas, pois é o rio que atravessa a área urbana de Francisco Beltrão, sendo o mais importante para a comunidade.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante que o professor, sempre que possível, utilize metodologias de ensino para desenvolver a observação e a percepção. Para isso, é necessário que o ensino seja o mais concreto possível. Nesse sentido, os mapas possibilitam a visão geral para ensinar o conteúdo e a visualização da hidrografia. Com o

auxílio do mapa, o professor consegue demonstrar a abrangência de uma bacia hidrográfica, bem como a sua importância para o município, pois, por “intermédio dessa linguagem, é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos [...]” (BRASIL, 2001, p. 118). Os autores do Livro I tiveram esse cuidado e inseriram o texto e o mapa hidrográfico do município.

Mapa 5. Hidrografia do município 1986.



Fonte: LIVRO I, 1986, p. 10.

Além do conhecimento sobre o conceito de bacia hidrográfica, sua localização, é importante que os alunos aprendam a refletir e a perceber as diversas problemáticas que envolvem a água, observando o que está próximo dele para relacionar com o que está mais distante.

O Livro I propôs aos alunos a observação dos rios da localidade e o registro dos tipos de poluição existentes. Diante de tantas problemáticas ambientais, a poluição dos mananciais precisa ser constantemente trabalhada nas salas de aulas para que os alunos possam desenvolver consciência de preservação. Porém, não basta fazer a observação, é necessário incentivar a reflexão para que a partir dela ocorra uma mudança de atitude que nem sempre, ou quase nunca, é da criança. No livro não está explícito qual foi o encaminhamento metodológico realizado após a pesquisa.

O livro traz uma atividade (anexo 1) para que os alunos trabalhem com o mapa da hidrografia do município, que seria identificar o percurso do Rio Marrecas e seus afluentes e

localizar as partes que o compõem, como a nascente e as margens. Há a sugestão de desenhos para fazer a localização. Neste ponto, é importante a construção de uma legenda, para relacionar o símbolo criado com o seu significado, um dos processos da alfabetização cartográfica.

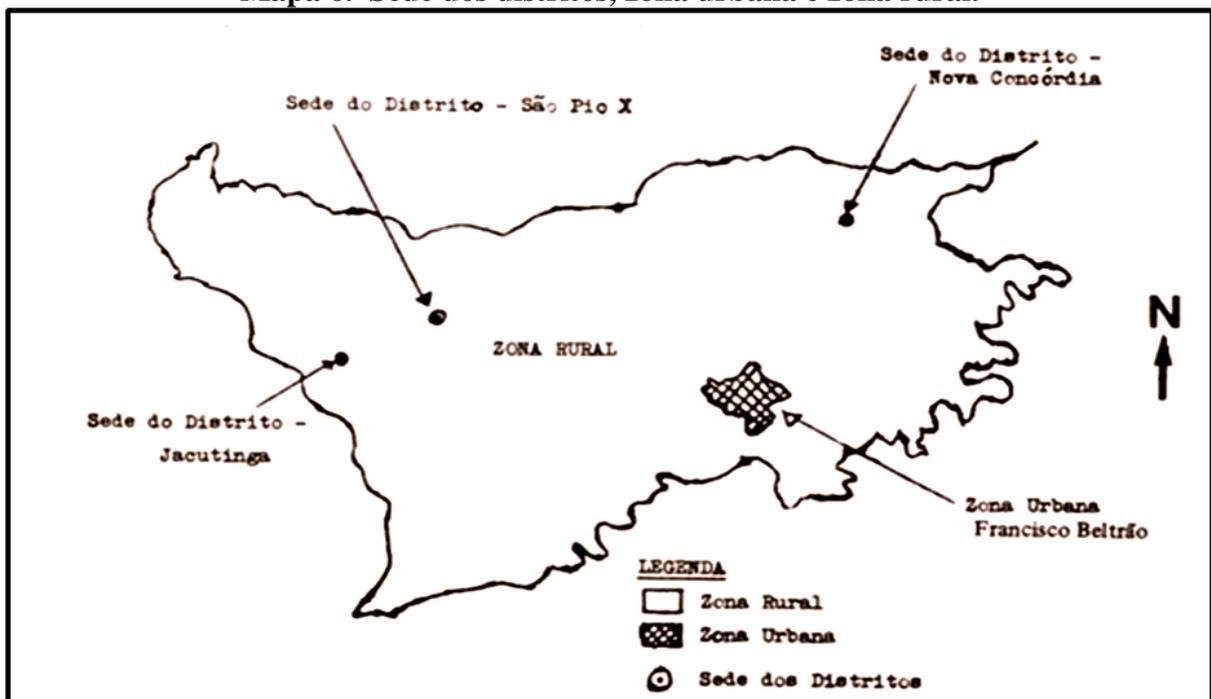
Segundo Almeida e Passini (1994, p. 22): “[...] para que o aluno consiga dar o significado aos significantes deve viver o papel de codificador, antes de ser decodificador”. As autoras continuam ainda dizendo que a compreensão da relação significante e significado será facilitada quando o aluno cria os seus significantes e organiza-os em uma legenda.

O livro traz a temática sobre zona urbana e zona rural:

O nosso município é formado pela cidade de Francisco Beltrão, com seu centro e os seus seguintes bairros: São Cristóvão, Industrial, Nossa Senhora Aparecida, Vila Nova, Miniguaçu, Presidente Kennedy, Luther King, Alvorada, Cango, Guanabara, Marrecas, São Miguel, Cristo Rei, Pinheirinho, Chapecó e Vila Ribeirão Preto. Pelos seguintes distritos: Nova Concórdia, Jacutinga e São Pio X. Pelos pequenos aglomerados rurais (povoados). Por todas as terras onde ficam os sítios, granjas, chácaras e fazendas (LIVRO I, 1986, p. 17).

Aborda a questão definição da zona urbana, dos distritos e da zona rural. Apresenta dois mapas para trabalhar a temática. Observe a seguir:

Mapa 6. Sede dos distritos, zona urbana e zona rural.

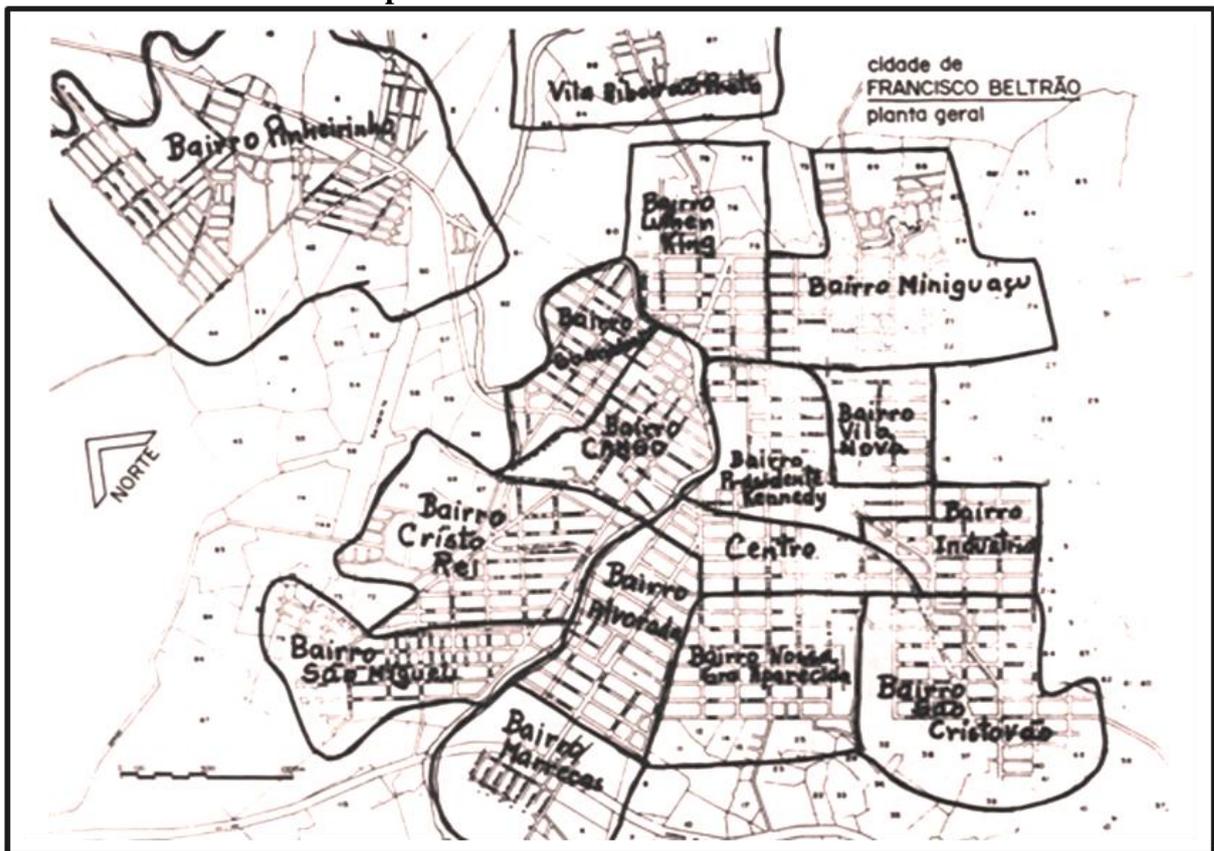


Fonte: LIVRO I, 1986, p. 17.

Um mapa representa a localização das três áreas que formam o município: zona urbana, zona rural e sede dos distritos; e o outro a área urbana de Francisco Beltrão com o limite dos bairros. É possível perceber a delimitação territorial do município de Francisco Beltrão e a distribuição espacial dos distritos que compõem o município. A área territorial poderia ser explorada pelo professor com auxílio do mapa, bem como a distância real entre os distritos e a área urbana – embora falte escala para nortear o professor neste trabalho. “A escala é uma relação de proporção entre o tamanho de uma representação e o real” (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 53).

Para melhor entender a formação da área urbana, os autores utilizaram a planta geral de Francisco Beltrão, a qual mostra os bairros da cidade, em 1986.

Mapa 7. Zona urbana: centro e bairros.



Fonte: LIVRO I, 1986, p. 18.

A representação da área urbana de Francisco Beltrão evidencia o limite dos bairros, mas [...] “no estudo de uma área de ocupação urbana, inicialmente os alunos deverão distinguir o que é uma área urbana [...], o que está dentro dessa área, e deverão distingui-la do que não é área urbana, o que está fora. A confrontação dessas áreas delimita-as” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 43). Neste caso, é a linha que limita os bairros.

O nome das ruas é de difícil visualização e “olhar a rua, senti-la, compreender o que é visível permite que o aluno reconheça, no espaço do seu cotidiano, a força dos homens que ali vivem as origens, as histórias que deram formas e funcionalidade a esse espaço urbano” (CALLAI, 2003, p. 127). Isso leva a afirmar que este mapa não foi elaborado especificamente para fins didáticos, e sim adaptado para o trabalho pedagógico. Mesmo assim, a planta que mostra a distribuição dos bairros é de grande valia para que os alunos consigam entender sua distribuição, apesar de estar desatualizada.

As atividades que os autores propõem no Livro I com essa temática são desenhar o mapa do município de Francisco Beltrão e localizar as sedes dos distritos, depois diferenciar a zona urbana da zona rural utilizando cores diferentes. As cores servem para que o aluno perceba o tamanho que cada espaço ocupa no território estudado, bem como a sua localização.

[...] a localização geográfica constrói-se à medida que o sujeito se torna capaz de estabelecer relações de vizinhança (o que está ao lado), separação (fronteira), ordem (o que vem antes e depois), envolvimento (o espaço em torno) e continuidade (a que recorte do espaço a área considerada corresponde), entre os elementos a serem localizados. Por isso, é difícil, mesmo para alunos de séries mais adiantadas do 1º grau, realizar um estudo geográfico de áreas isoladas, descontextualizadas (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 33).

No entanto, as atividades que o Livro I traz para trabalhar o município não estão contextualizadas com o assunto estudado. “A contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno [...], auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem” (RICARDO, 2003, p. 11). Assim, contextualizar significa levar para a sala de aula situações que permitam ao educando identificar o estudo com o cotidiano.

Nenhum dos cinco mapas apresentados no Livro Didático I está completo. Os cinco mapas não apresentam escala, nem fonte; quatro deles não trazem legenda. Isto demonstra que não há preocupação específica com o ensino por mapas. Na elaboração e publicação de mapas, deve haver cuidado em colocar todos os elementos que o compõem.

A Cartografia, enquanto ciência, utiliza-se de uma linguagem universal porque se vale de um sistema de signos compreensíveis por todos; é uma linguagem visual (imagens) embasada na semiologia gráfica. Nesse contexto, é preciso ter claro que a Cartografia, quando tratada como meio de comunicação, merece especial atenção principalmente em relação às etapas que envolvem a produção/construção como no uso das representações cartográficas (FRANCISCHETT, 2004, p. 31-32).

Para que haja interação entre o mapa e o usuário, é importante ressaltar os elementos que vão distinguir um mapa de outro desenho qualquer. Dentre eles, a escala, a legenda e o título são essenciais para o mapa, principalmente se ele for usado no ensino e aprendizagem dos alunos que estão no início da alfabetização cartográfica.

Como afirma Martinelli (2003), o título precisa estar ligado à temática que será tratada no estudo pelo mapa. O aluno vai perceber, por meio do título, qual é o lugar que está sendo representado e a época a que se refere.

Segundo Francischett (2010) e Martinelli (1999), a legenda é um componente obrigatório do mapa. Constitui a parte de identificação externa, junto ao título, à escala, à projeção e à fonte.

Almeida (1994) se refere à escala dizendo que é ela que estabelece a relação das dimensões e distâncias entre a realidade e a sua representação gráfica. Por meio dela é possível calcular as distâncias e saber quantas vezes o objeto foi reduzido para ser representado graficamente.

Segundo Rossete e Menezes (2003), quando se determina o que será representado no mapa, é de suma importância que se escolha a escala de representação, pois elementos existentes no espaço podem ser representados não por seu formato na paisagem, mas por símbolos, ou seja, observar a proporcionalidade da representação.

Para Martinelli (2003), estes símbolos são a transformação de um significante (o que é desenhado) para o significado (o que pensa o autor do mapa), na legenda que traduz essas concepções, tornando-o assim um elemento fundamental na elaboração de um mapa.

As atividades que o Livro I propõe para desenvolver o ensino e aprendizagem pelo mapa dão ênfase à localização, utilizando a prática da pintura. A linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola pode criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem em dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas através dela.

A leitura de mapas não é uma tarefa simples, exige que os alunos tenham a capacidade de abstração, pois apresenta a realidade por meio de símbolos. Portanto, é necessário desenvolver algumas capacidades e conhecimentos. Segundo Almeida e Passini (1994), ao conduzir a leitura de um mapa é importante que o professor faça o seguinte encaminhamento:

coloque o mapa no chão, assim os alunos evitam a confusão entre subir e descer; observe o título, para identificar o assunto que o mapa irá expor; leia a legenda, para relacionar o significante/significado dos signos; localize os signos com o seu significado e, por fim, realize a leitura do mapa. “Mesmo que o aluno esteja lendo mapas com relativa facilidade, é necessário possibilitar a leitura de mapas com apenas uma informação de cada vez e depois relacioná-las” (ALMEIDA E PASSINI, 1994, p. 81).

Por isso, é de suma importância que o professor tenha condições para desenvolver a alfabetização cartográfica nos anos iniciais.

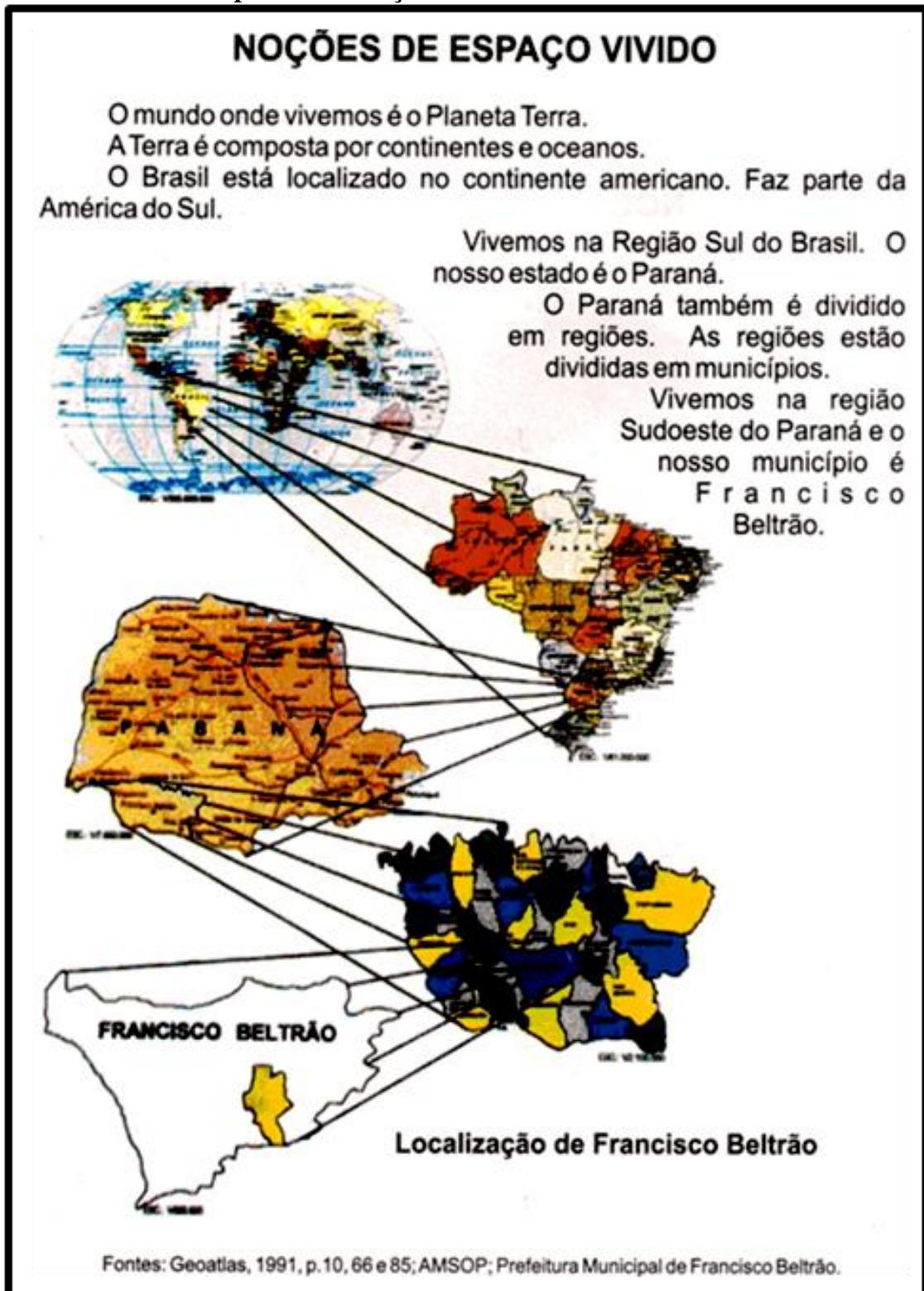
2.5 Educando com o coração

O Livro II tem como título: “História e Geografia de Francisco Beltrão – Educando com o coração”. Foi editado em 2002, pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. Era secretária municipal a professora Olívia Basso Ferrari; diretora de ensino: Emília de Castro Dorneles; diretor-administrativo: Luiz Carlos Niederheitmann; assistentes administrativas: Atanázia Hellman Pedron e Leila Aparecida da Silva Becker; psicopedagoga: Análdes do Nascimento Casa; documentadora escolar: Irene Vacari de Souza Vieira; e digitadora: Marystela Valdameri. A equipe pedagógica da época era composta por: Cecília Nesi Rossi, Célio José Steinbach, Leonilda Maria Brusco Ulsenheimer, Mareli Schramel Schú, Marilda Hobold e Onélia Nesi de Souza. Os colaboradores na elaboração do livro didático foram: Agilda Trento Furlan, Eli Ivete Mosquer, Hermógenes Lazier, Iloni Kummer, Ivo Pegoraro, Mafalda Nesi Francischett, Marilda Galvan e Silvia Biedermann Grando. A coordenadora e executora do material foi Sueli Bevilaqua Baleeiro de Lacerda.

O Livro Didático II, composto por 80 páginas, inicia com o tema “Noções do Espaço vivido” e mostra a inserção dos espaços. Parte do global para o local com o mapa-múndi, seguido do Brasil, focalizando o Paraná, depois o Sudoeste do Paraná e Francisco Beltrão. Junto com o mapa foi apresentado um texto que descreve a inter-relação global-local.

Os mapas selecionados para representar a inserção do espaço foram retirados do Geoatlas, com recortes para o aluno entender que o lugar onde vive está ligado a outros lugares. A inclusão de um espaço em outro maior é para que o aluno sinta a continuidade espacial (ALMEIDA e PASSINI, 1994). Os mapas assim representados demonstram que o município de Francisco Beltrão está ligado a outros lugares.

Mapa 8. Localização de Francisco Beltrão 2002.



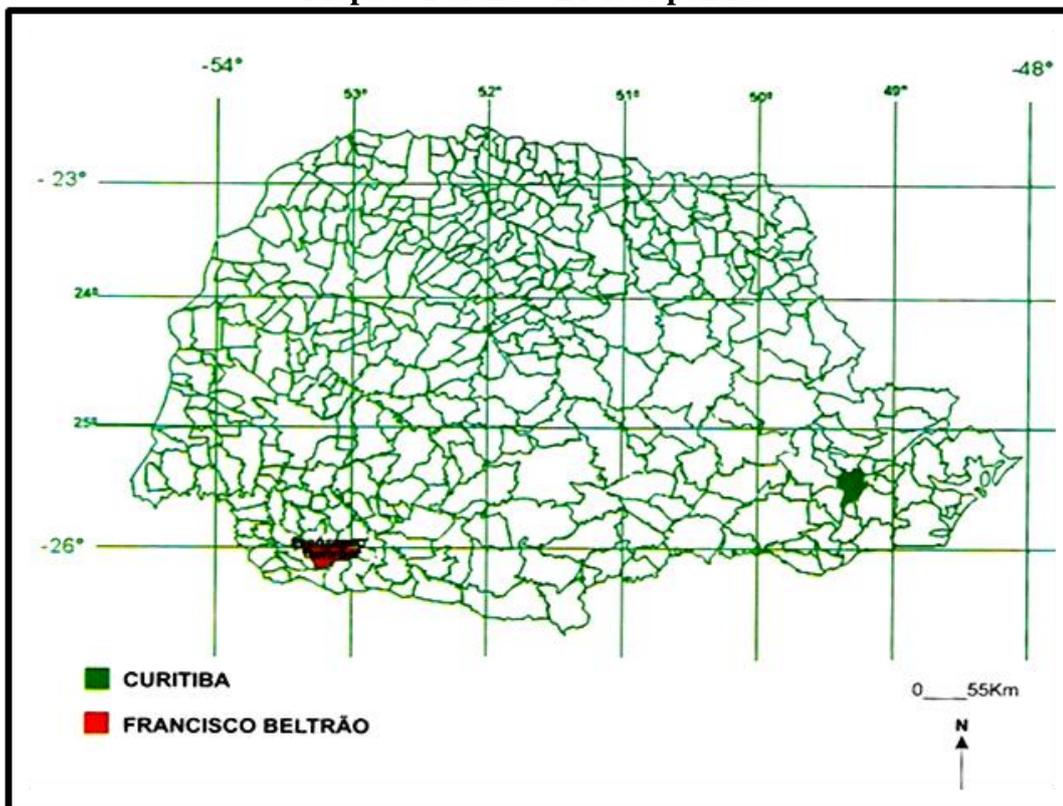
Fonte: LIVRO II, 2002, p. 10.

Nesse sentido, é imprescindível que haja uma interpretação do espaço onde está localizada a criança até atingir a escala espacial regional e global, propiciando entendimento e contextualização que levem à compreensão dos espaços vivenciados.

Os mapas que foram impressos no livro não são de boa qualidade, isto dificulta a visualização e o trabalho didático-pedagógico. “Os espaços são conhecidos dos cientistas que os palmilham em suas pesquisas de campo, mas é o mapa que trará a leitura daquele espaço, mostrando a interligação com espaços mais amplos” (ALMEIDA, 1994, p. 16). Por isso eles precisam ser de boa qualidade.

No Livro II, é apresentado o Estado do Paraná com uma introdução sobre a localização: “O Paraná situa-se na Região Sul do Brasil, a qual abrange também os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul” (Livro II, 2002, p. 11). Nessa introdução, os autores dão ênfase ao Paraná, evidenciam a sua área, destacam o primeiro município do Estado (Paranaguá) e a origem de Curitiba. Junto ao texto aparece a localização de Francisco Beltrão no mapa do Paraná.

Mapa 9. Paraná – Divisão política.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 11.

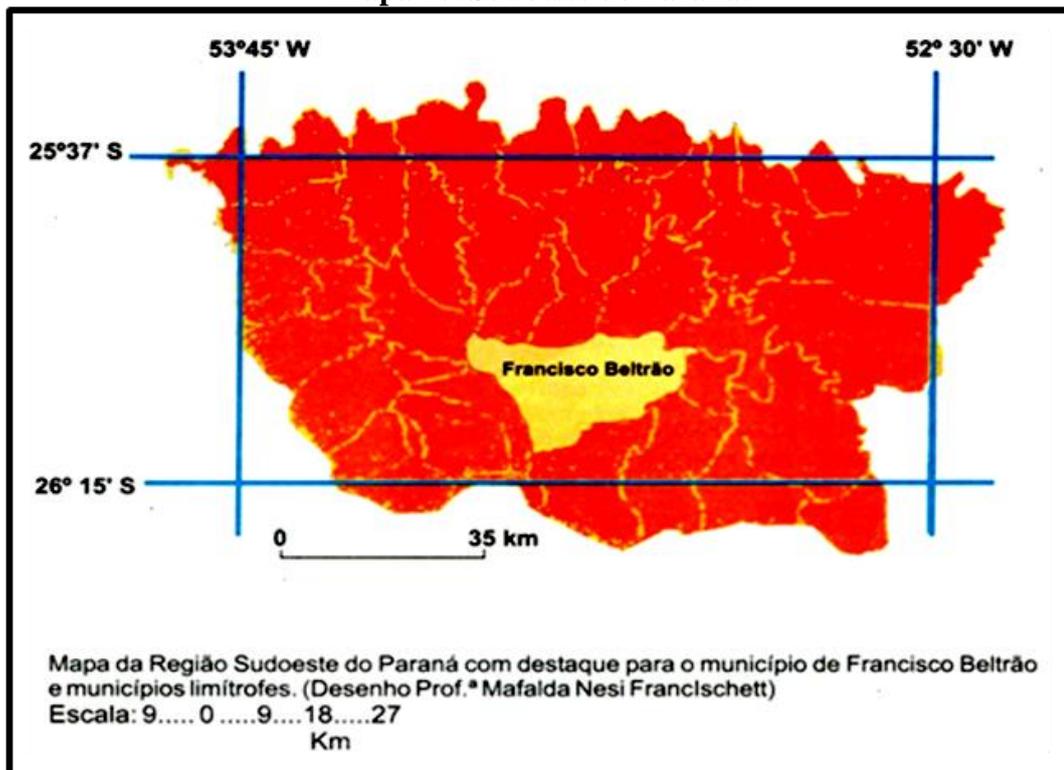
Almeida e Passini (1994, p. 82) destacam que os textos podem “auxiliar a compreensão da leitura de mapas, assim como uma interpretação mais profunda”. Mas, neste caso, falta coerência entre o texto e o mapa. O texto traz informações sobre o Estado do Paraná e no mapa aparece a localização do município. A única relação entre o texto e o mapa que está evidente é a localização da capital, Curitiba.

Analisando o texto “O Estado do Paraná”, que antecede e o próprio mapa, observa-se os municípios que compõem o Estado do Paraná, dando destaque para a capital, Curitiba, e Francisco Beltrão, mas não há coerência entre o texto e o mapa.

O responsável pela formação cartográfica do estudante é o professor de Geografia, que, para cumprir com êxito a sua função, terá que possuir habilidades e sensibilidade no despertar das percepções para o trabalho dos conceitos cartográficos (ABREU e CARNEIRO, 2006). É importante salientar que nem todo professor das séries iniciais tem formação em Geografia. Isto pode ser outro agravante.

Quando os autores se referem ao Sudoeste do Paraná, eles fazem a seguinte introdução: “A região Sudoeste do Paraná está localizada à margem esquerda do Rio Iguaçu, fazendo fronteira a Oeste com a Argentina e limitando-se, ao Sul, com o Estado de Santa Catarina. É formada por 37 municípios” (Livro II, 2002, p.13). Em seguida, mostram o mapa do Sudoeste do Paraná.

Mapa 10. Sudoeste do Paraná.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 13.

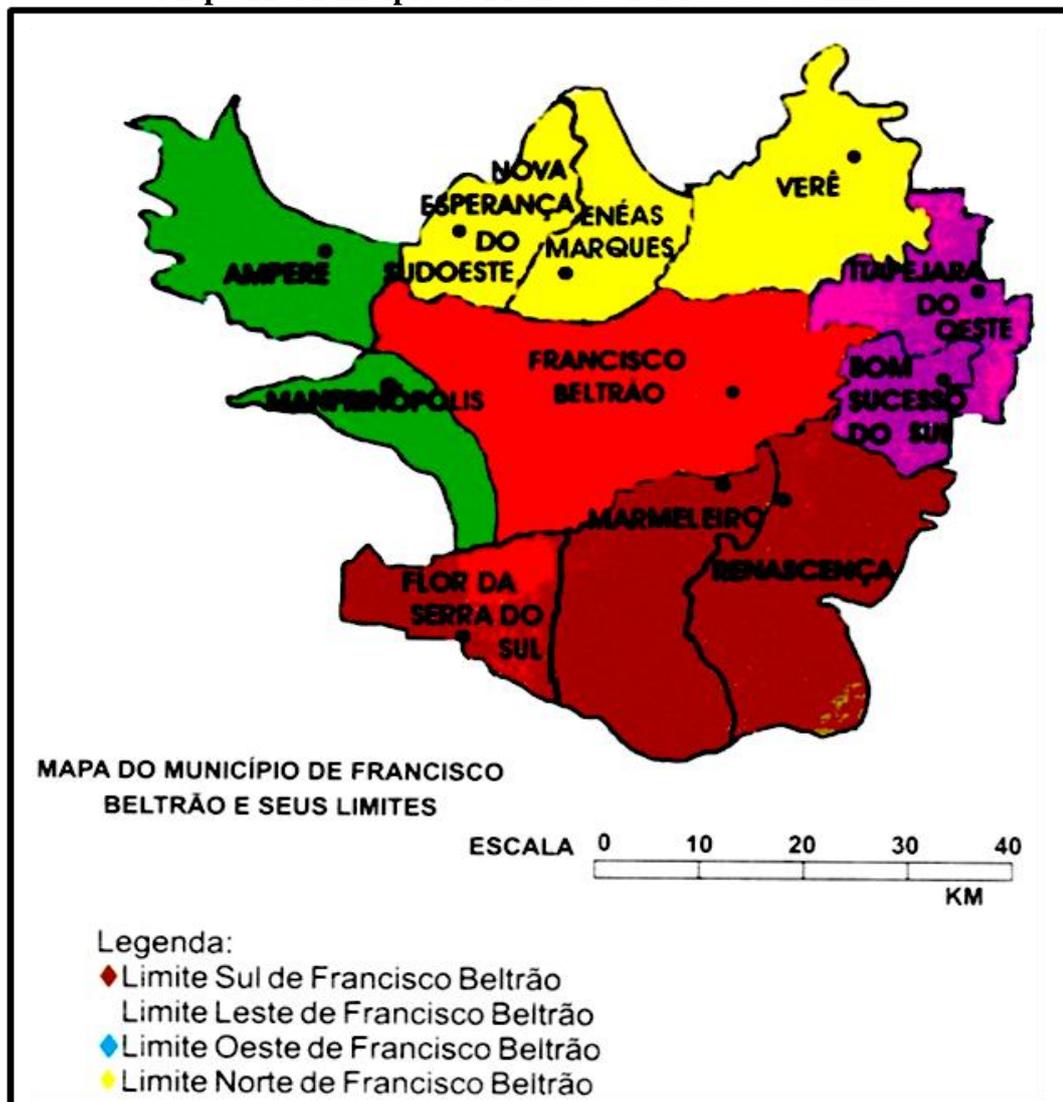
O mapa do Sudoeste do Paraná não está adequado porque, ao mencionar que o Sudoeste é formado por 37 municípios, o aluno precisaria visualizar esses municípios, porém não é possível, haja vista que a cor do mapa acaba dificultando essa visualização.

Também falta o título, e o “título traz a informação sobre o espaço representado e o conteúdo que aquele mapa traz” (ALMEIDA E PASSINI, 1994, p. 81). Portanto não pode faltar. A fonte aparece num texto que vem a seguir. Nesse texto, os autores se referem ao mapa como se município de Francisco Beltrão e os municípios que fazem limites estivessem sendo observados.

“Mapa da Região Sudoeste do Paraná com destaque para o município de Francisco Beltrão e municípios limítrofes” (Livro II, 2002, p. 13). Contudo, os limites não são representados no mapa, conforme se apresenta a seguir. Isto demonstra que o mesmo não foi realizado para esta função. São mapas avulsos, retirados de outros materiais, e por isto não cumprem com o propósito do conteúdo proposto.

O mapa seguinte está na página 14 do Livro II, para trabalhar a temática “Limites”.

Mapa 11. Município de Francisco Beltrão e seus limites.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 14.

O mapa é apresentado logo após o texto que aborda o nome dos municípios limítrofes a Francisco Beltrão, com as respectivas direções cardeais. No entanto, não se pode esquecer que “o limite, ao mesmo tempo em que separa, permite unir as partes. E, tomando-se espaços separados por limites, necessariamente ter-se-á que considerar as possibilidades de intersecção destes espaços” (CALLAI, 2003, p. 115). Se o professor tiver essa percepção, conseguirá fazer essa relação, caso contrário, o mapa servirá apenas para perceber a localização das cidades vizinhas.

Ao elaborar mapas para fins didáticos, é imprescindível se ter o cuidado com alguns detalhes como título, escala, legenda e fonte, que são elementos essenciais para que haja a leitura do mapa de uma forma mais precisa.

Os primeiros passos para a decodificação são a leitura do título, a observação das legendas e a análise da escala. Cada um destes elementos indicará o que está sendo representado no papel, como verdadeiras “pistas” que nos levarão a compreender que projeção foi adotada, que pedaço do território está representado e como está representado (PIMENTA E CARVALHO, 2008, p. 3).

Na estrutura do mapa 9 não houve esse cuidado, pois ele não possui fonte nem o ano de sua elaboração. Na legenda, falta símbolo para representar o limite Leste de Francisco Beltrão, podendo, dessa forma, dificultar a leitura tanto por parte do professor como pelo aluno.

Almeida e Passini (1994, p. 21) afirmam que “deve-se ter bem claro o objetivo do mapeamento. Naturalmente há uma grande diferença entre mapas para fins turísticos e mapas para fins de pesquisas de dados precisos da geografia física e econômica”. Neste sentido, os mapas para fins didáticos precisam estar adequados à faixa etária dos alunos e possuir todos os elementos cartográficos para que ocorra uma boa interpretação dos mesmos, só assim haverá êxito nos objetivos almejados.

Na página 15 do Livro II, o tema são as comunidades do município. Foram enumeradas as 59 comunidades e estas são representadas no mapa por meio de números. Visualiza-se no mapa a distribuição das comunidades na área territorial de Francisco Beltrão. Cada comunidade está representada por um número que pode ser identificado na legenda. A área urbana aparece no mapa com um símbolo preto, mas o seu significado não está exposto na legenda, podendo levar a outras interpretações. Portanto, fica explícito que o objetivo era localizar as comunidades.

Mapa 12. Município de Francisco Beltrão com a localização das comunidades.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 15.

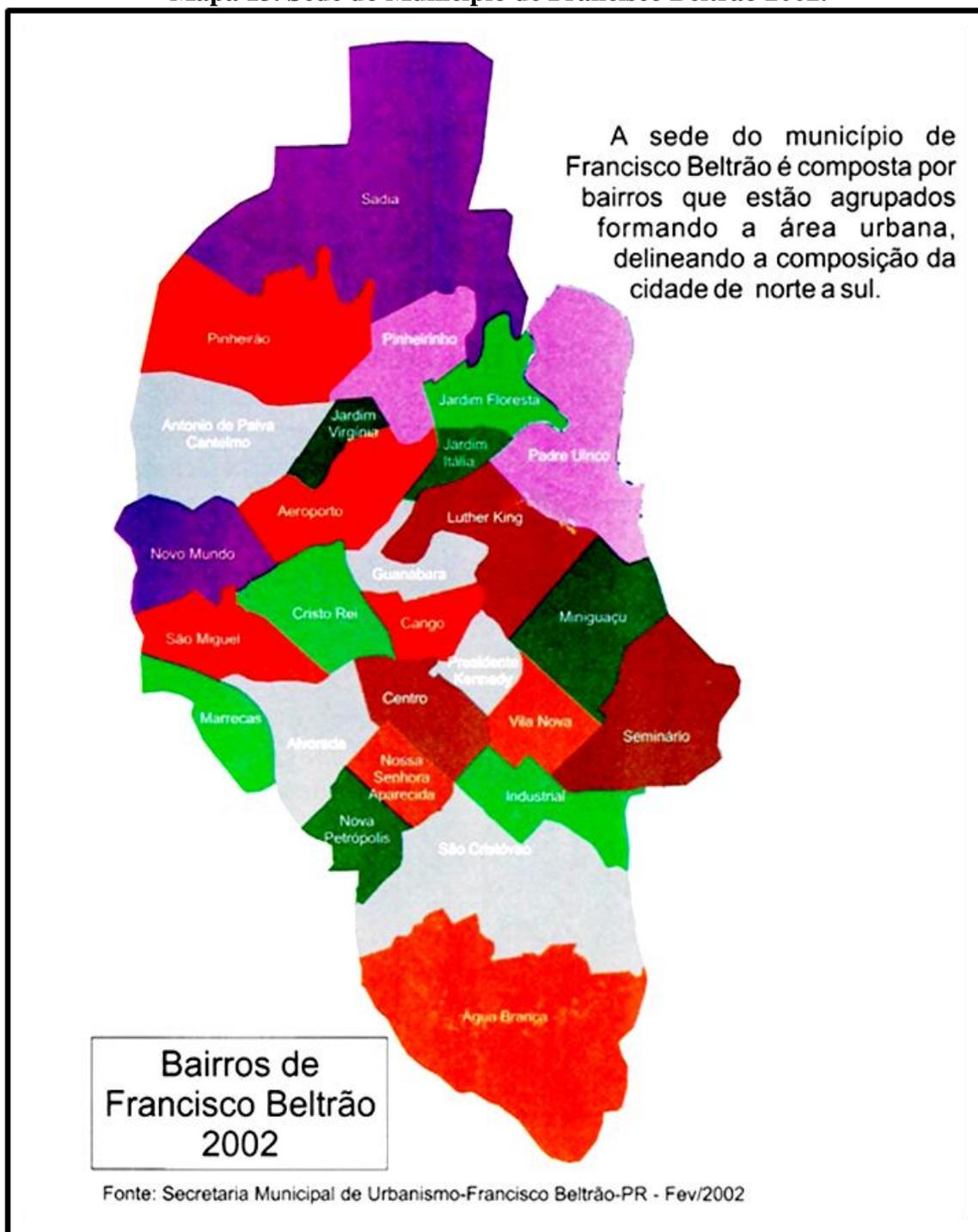
Se junto ao mapa tivesse um encaminhamento metodológico para auxiliar o professor no desenvolvimento do tema, certamente o estudo sobre as comunidades iria além da localização.

Com a utilização da escala, o professor pode realizar uma atividade que envolva proporção, para verificar qual é a distância real entre as comunidades e a área urbana.

Simplemente expor o mapa no livro não garante que o professor consiga usar metodologias que levem o aluno a “enxergar” o que está por trás do mapa.

Na temática “Sede do município de Francisco Beltrão”, o Livro II apresenta o mapa da área urbana, onde aparecem os bairros do município no ano de 2002. Neste mapa, é possível identificar os bairros que fazem parte da área urbana de Francisco Beltrão e a sua distribuição.

Mapa 13. Sede do Município de Francisco Beltrão 2002.



Cada bairro é uma parte da cidade e “não pode ser entendido a não ser no seu interior, é um dos lugares que está mais próximo do aluno, no qual ele convive com outras pessoas”. Neste sentido, é preciso ir além da visualização. Entender que os “bairros são parte da organização da estrutura urbana [...] que cada um dos bairros representa a história de vida das pessoas, dos grupos que o formaram e que vivem naquele lugar” (CALLAI, 2003, p. 129).

O aluno deverá perceber que o bairro não é isolado, ele está “interligado com os outros bairros ou com a zona rural, tanto do ponto de vista espacial quanto com referência aos movimentos de população e com referência a atividades de lazer, de abastecimento etc...” (CALLAI, 2003, p. 129). O estabelecimento de um roteiro se torna essencial para que se possa ir além da localização.

O mapa que mostra a sede do município tem como fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo – Francisco Beltrão – PR – Fev/2002, mas este é o local de onde ele foi obtido, e não de quem o elaborou ou de que livro e/ou atlas foi retirado. Isso deixa claro que o mapa não foi feito, especificamente, para trabalhar com alunos, e sim elaborado para a Secretaria Municipal de Urbanismo que, com certeza, tinha um objetivo próprio.

Os aspectos físicos são abordados com uma introdução sobre o ambiente dos seres vivos, discorrendo que os seres vivos moram na superfície terrestre e que sem o ar, a água e a terra não seria possível a sobrevivência dos mesmos. Que todos os elementos naturais e culturais que existem no espaço onde vivem os seres vivos formam o meio ambiente. Referem-se aos elementos naturais como o clima, relevo, solo, flora, fauna e hidrografia.

A metodologia adotada pelo Livro II inicia cada assunto com informações gerais e em seguida informações referentes ao município, ou seja, relaciona o assunto com o lugar. Além de textos, nota-se que há imagens que mostram recortes da paisagem do município. Segundo Callai (2003), para dar conta de fazer a observação e a descrição de um lugar, pode-se fazê-lo através do uso de fotografias e de mapas.

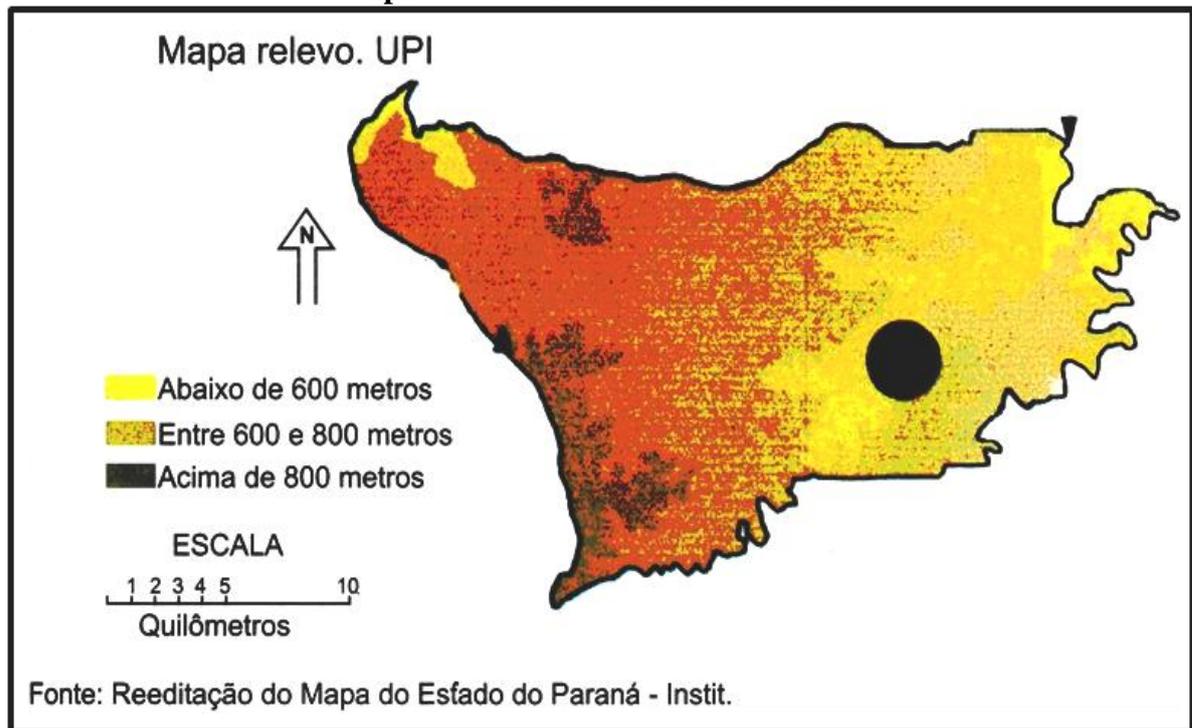
[...] a observação e a descrição são apenas uma parte da metodologia de estudo dos lugares, quer dizer, da Geografia. Para conseguir dar conta de fazer a observação e a descrição de um lugar, pode-se fazê-lo através do uso de fotografias, filmes, mapas, imagens veiculadas na televisão, jornais, revistas e através da realização de excursões, visitas orientadas, passeios. É importante estudar o lugar concretamente, observando-o e descrevendo-o (CALLAI, 2003, p. 117).

A exploração da imagem é um recurso valioso no ensino, pois nem sempre é possível realizar a observação direta, nesse caso, faz-se necessário o uso de imagens e de mapas

adequados, que possam auxiliar no ensino de Geografia. Os mapas que mostram a realidade local podem ajudar muito no desenvolvimento das aulas.

Os mapas no Livro II abordam os aspectos físicos do município: o relevo e a hidrografia, como o mapa 14.

Mapa 14. Relevo de Francisco Beltrão.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 29.

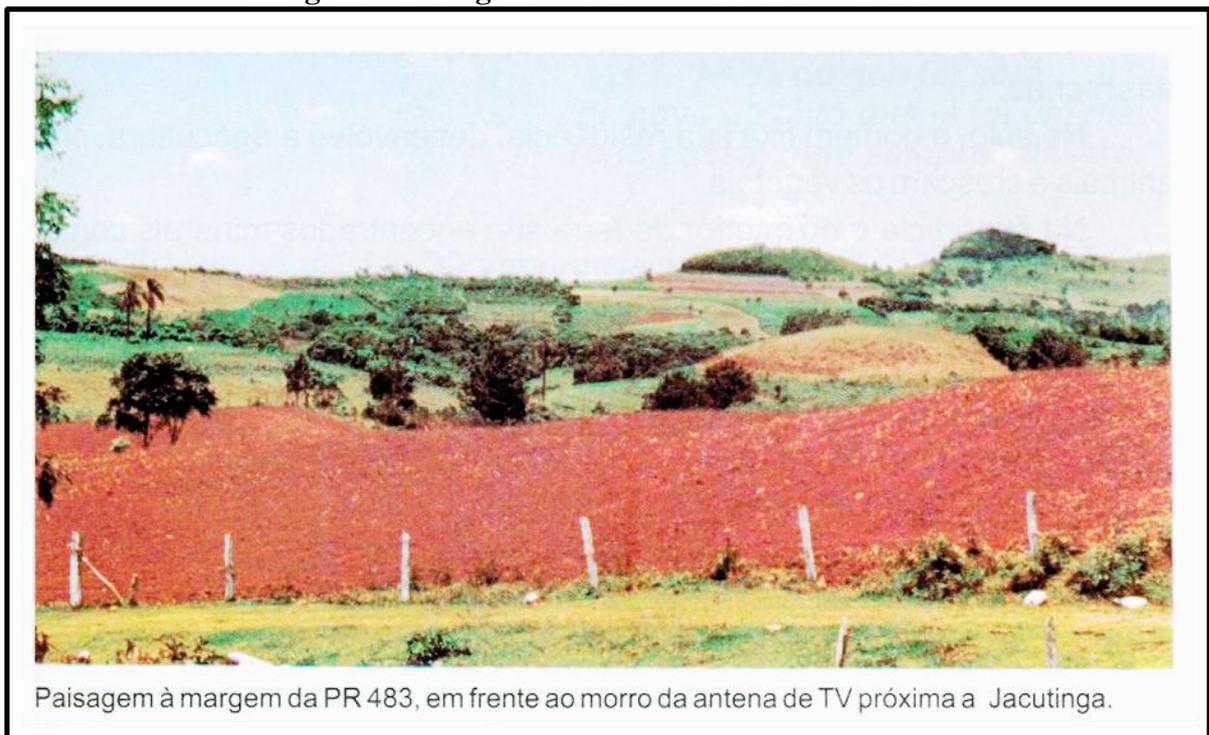
As cores que diferenciam as altitudes no mapa estão muito parecidas, dificultando a percepção das diferenças. Francischett alerta que:

O correto uso das cores em um mapa é particularmente importante nos dias de hoje, principalmente quando se ingressa no contexto dos mapas animados e interativos, pois o usuário vai se ater nas mudanças de padrões que os mapas exibem, dispondo de pouco tempo para olhar a legenda reiteradas vezes (FRANCISCHETT, 2010, p. 132).

O mapa do relevo foi reeditado e ficou de má qualidade. “Os mapas de relevo são mais abstratos para a criança e poderiam se tornar mais claros se acompanhados de análise de fotografias aéreas” (ALMEIDA E PASSINI, 1994, p. 81). O livro apresenta uma fotografia que mostra um recorte da paisagem de Francisco Beltrão, através desta imagem se apresenta um recorte do relevo do município, numa perspectiva diferente da do mapa.

A imagem vem para auxiliar a leitura do mapa, mas para isso o professor precisa fazer a relação da imagem com o mapa. Na figura 6, observam-se ondulações, assim a criança percebe a forma de relevo. Seria interessante que o livro trouxesse um texto informativo sobre as diferentes formas de relevo que existem e uma explicação detalhada sobre a imagem escolhida para representar o relevo do município. Assim, contribuiria na interpretação da imagem e do mapa. A paisagem escolhida para representar o relevo do município pode ser visualizada na imagem 6.

Imagem 6. Paisagem do relevo de Francisco Beltrão.



Fonte: LIVRO II, 2002, p.29.

No mapa 14, que representa o relevo do município, aparecem as altitudes, mas de nada adianta se o professor não souber explicar o que significa a diferença entre elas. É necessário entender que os planaltos brasileiros possuem altitudes acima de 300m, não são uniformes e apresentam “diferenças de acordo com sua estrutura geológica e sua evolução geomorfológica” (AZEVEDO, 1976, p. 60). De acordo Adas (1938), Azevedo (1976) e Antunes (1981), o Paraná fica no Planalto Meridional ou Arenito-Basáltico, que compreende as terras drenadas pelos rios Paraná e Paraguai.

É importante, também, informar que:

O Estado do Paraná apresenta um relevo de altitudes modestas, nas quais distinguem-se três unidades topográficas distintas: Região de Planície, Região de Escarpas e Região de Planalto, sendo que a terceira unidade

compreende o Planalto Cristalino Atlântico Paranaense, dos Campos Gerais e o de Guarapuava (CAMARGO, 2001, p. 17).

Maack (1968) denomina as três regiões de planaltos de “primeiro planalto ou planalto de Curitiba, segundo planalto ou planalto de Ponta Grossa e terceiro planalto ou planalto de Guarapuava” (MAACK, 1968, p.82).

Francisco Beltrão fica na região do terceiro planalto, ou planalto de Guarapuava, “cuja morfologia é localmente marcada por blocos planálticos dissecados pela drenagem, bem como por áreas altas e planas” (SILVA, 2011, p.4.).

Mapa 15. Relevo do Paraná.



Fonte: <http://professoralexeinowatzki.webnode.com.br/geografia-do-parana/geologia-relevos-do-parana/>

Ascensão (2009) constata, em sua pesquisa, que os professores de Geografia têm dificuldade em trabalhar com o conteúdo sobre relevo numa perspectiva que permita uma aproximação com o espaço vivido do educando. Por isso, é importante dispor aos professores do Ensino Fundamental um material que lhes forneça informações sobre os aspectos geográficos do município, bem como sugestões metodológicas de como trabalhar cada assunto numa perspectiva de que “os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico” (BRASIL, 2008, p. 75).

Quando o Livro II, na temática hidrografia, traz uma imagem que é um recorte do principal rio da cidade, o Marrecas, introduz um texto informando o conceito de bacia hidrográfica, o qual a define como sendo “as terras banhadas por um rio principal e seus afluentes” (LIVRO II, 2002, p. 37). Cita as principais bacias hidrográficas do município: bacia do Rio Marrecas e do Rio Cotegipe, com o nome dos seus respectivos afluentes.

Moreira e Sene (2005) explicam que as bacias hidrográficas são constituídas pelas vertentes, que são as encostas que direcionam as águas aos canais fluviais em seus pontos mais baixos e pela rede de rios principais, afluentes e subafluentes.

Ao ensinar os conceitos, é preciso ultrapassar o senso comum. “O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas [...]” (CALLAI, 2003, p. 104).

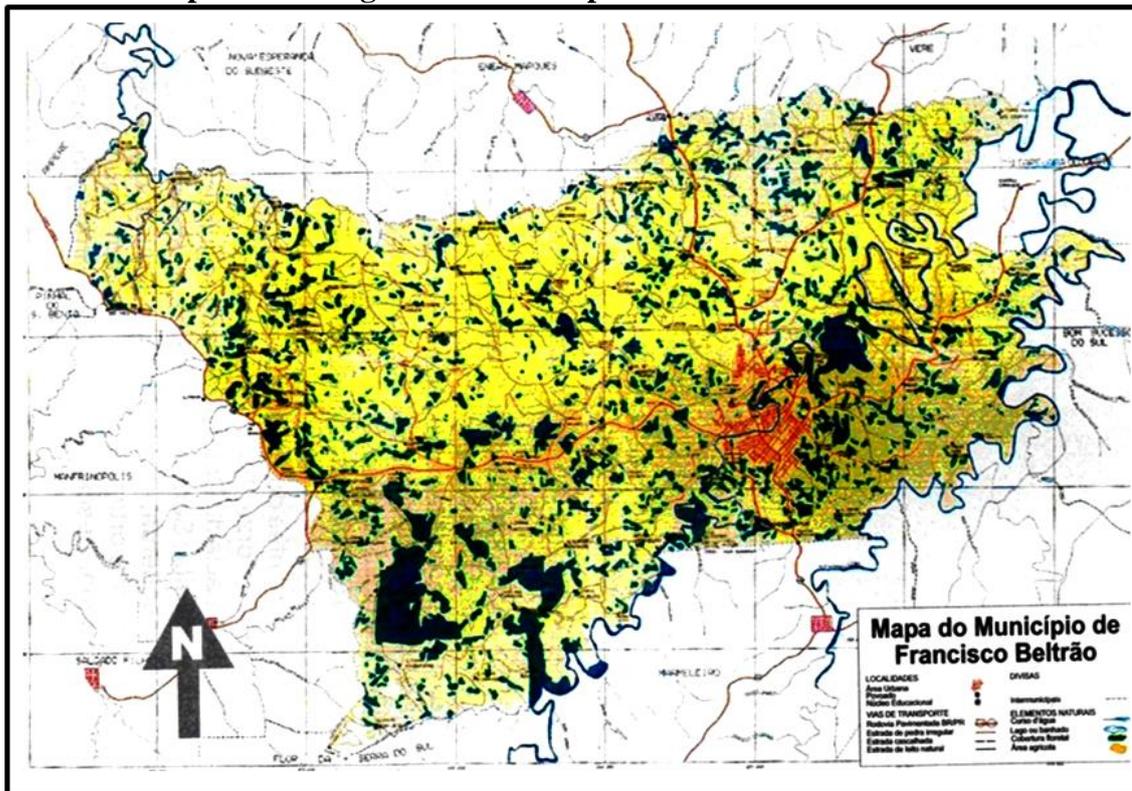
Sendo assim, é indispensável que os professores tenham acesso a informações precisas sobre a hidrografia do município para que possam aprofundar o conceito e ultrapassar o senso comum. Neste caso, acredita-se que seria importante que houvesse no Livro II maiores informações sobre a bacia do Rio Marrecas, pois é ela que drena toda a área do município em estudo. Entre essas informações, destaca-se que:

[...] a bacia do rio Marrecas drena uma área de 858,52 km², abrange terras do município de Francisco Beltrão, Marmeleiro, Flor da Serra do Sul, Verê e Itapejara D'Oeste. O Rio Marrecas é o maior afluente do Rio Santana, o qual é tributário do Rio Chopim, que por sua vez deságua no Rio Iguaçu (LUZ, 2011, p. 24).

As informações adequadas e um mapa de qualidade sobre a temática hidrografia são muito importantes para que o professor possa se sentir seguro em repassar o conteúdo para seus alunos.

O Livro II apresenta a rede hidrográfica do município num mapa bastante complexo e de má qualidade, que dificulta a sua leitura. É o que acontece com a escala, que, neste caso, não permite a visualização do fenômeno proposto ao apresentá-lo. Ele não é visível. Não é possível visualizar seu conteúdo, dessa forma, se torna impossível fazer uma leitura dele. Assim, o mapa se torna uma “peça ilustrativa”.

Mapa 16. Hidrografia do município de Francisco Beltrão 2002.



Fonte: LIVRO II, 2002, p. 38.

Os símbolos apresentados no mapa estão incompreensíveis, difíceis de serem decodificados, nem mesmo é possível fazer a relação deles com a legenda.

Os símbolos e signos são geralmente convenções e sinais gráficos, e é a partir dos símbolos e signos utilizados na confecção das representações, que temos a legenda. A categoria símbolos, signos e legendas é responsável pela leitura da linguagem cartográfica (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 50).

O objetivo do mapa era trazer informações sobre a rede hidrográfica do município. É imprescindível, também, que o professor faça análise, questionamentos e vá além do que está explícito. Pois, como Moreira e Sene (2005) apontam, as bacias hidrográficas apresentam grande dinâmica e complexidade nos ciclos da natureza e na transformação da paisagem, pois suas águas agem e atuam continuamente no modelado do relevo.

A inter-relação existente entre os elementos da natureza é bastante evidente no interior das bacias hidrográficas e qualquer modificação que ocorra nessas bacias irá interferir diretamente na vida do homem.

As temáticas clima e flora não apresentam mapas, somente textos informativos. Ao iniciar a temática há uma introdução: “Para conhecer o clima de um lugar é preciso observar a

temperatura, os ventos, a umidade do ar, a precipitação (chuvas) e a pressão atmosférica” (Livro II, 2002, p. 27).

Relata o texto que há uma estação de meteorologia⁷ em Francisco Beltrão e que desde 1973 são realizados registros dos elementos climáticos do município com o uso de aparelhos instalados nesta estação. Por meio desse trabalho é possível dizer que o clima do município é subtropical do tipo Cfa.

A importância destes conteúdos se afirma porque o clima é “conjunto de fenômenos meteorológicos que caracteriza o estado médio da atmosfera, em um ponto da superfície terrestre” (ANTUNES, 1981, p. 54) e que pode ser identificado não apenas pela temperatura, mas também pelo conjunto dos seus elementos: precipitação, ventos, umidade do ar, evaporação. Os fatores climáticos – massas de ar, altitude e continentalidade – também interferem nas mudanças climáticas, portanto, precisam ser abordados.

O clima pode interferir, de forma indireta, no setor produtivo de uma região: “As características da economia, principalmente sua distribuição espacial, dependem, em grande parte, do perfil climático do globo e sua estabilidade” (ROSS, 2003, p. 83). Neste caso, não se pode estudar o clima sem mostrar esta relação, isto é, contextualizar. Como está explícito nas Diretrizes Curriculares estaduais de Geografia:

Contextualizar o conteúdo é mais do que relacioná-lo à realidade vivida do aluno, é, principalmente, situá-lo historicamente e nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais, em manifestações espaciais concretas, nas diversas escalas geográficas (PARANÁ, 2008, p. 75-76).

Ao Ensino de Geografia não cabe o estudo dos componentes espaciais deslocado da identificação, do entendimento das interações estabelecidas entre eles, as quais produzem as diversas organizações espaciais. O estudo desses componentes, que se tornam matérias dessa disciplina escolar, é necessário e significativo para explicar a organização do espaço, ou seja, a espacialidade dos fenômenos.

O Livro II, ao introduzir o tema “Flora”, menciona que as plantas variam de acordo com o clima, o solo e a hidrografia local, numa inter-relação dos elementos físicos.

A vegetação de uma região qualquer do planeta depende fundamentalmente do clima (que contribui através do fornecimento de diferente intensidade de luz, calor e umidade e ainda, indiretamente, pela ação do vento). Atuam

⁷ A estação agrometeorológica do IAPAR, em Francisco Beltrão, esteve próxima do fechamento depois da aposentadoria de Lourdes Margarida Kerchner, que trabalhou por 31 anos na leitura das condições climáticas do município. Entretanto, o IAPAR contratou Josmar Ramos, auxiliar de ciências e tecnologia da entidade, que assumiu o comando da estação (Jornal de Beltrão, publicado em 27/12/2012).

ainda na distribuição e caracterização das formações vegetais: o solo, a altitude do relevo e os seres vivos, com destaque especial para o homem (ANTUNES, 1981, p. 66).

Há ligação entre os elementos que compõem o espaço e isto é muito importante, não só entre os elementos naturais, mas também entre os elementos naturais e o homem, pois ensinar Geografia é saber articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e do humano, tornando a disciplina significativa (CASTELLAR, 2006).

O livro traz o conceito de flora: “Conjunto de planta que se desenvolve naturalmente” (Livro II, 2002, p. 32). Descreve como era formada a flora do município, com suas principais espécies vegetais. Faz abordagem da interferência humana, exemplificando com a extração de madeira que, “durante o processo de ocupação, reduziu muito as espécies da flora primitiva” (LIVRO II, 2002, p. 32).

Aponta que o aumento da atividade agropecuária no município substituiu, consideravelmente, as matas nativas. Na cidade há o “Parque Jaime Canet Junior, onde existe uma grande variedade de árvores e o Morro do Calvário, que tem sua área ocupada por vegetação regenerada” (LIVRO II, 2002, p. 32).

É necessário entender que o “espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza” (CALLAI, 2003, p. 96).

A leitura de mapas é indispensável para a compreensão espacial, sendo que “os mapas oferecem uma visão das sínteses das relações espaciais e da distribuição dos diferentes elementos que compõem o espaço” (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 49).

O uso da linguagem cartográfica como um recurso metodológico é importante para compreender como os fenômenos se distribuem e se relacionam no espaço. Desse modo, os mapas escolhidos pelo Livro II seriam para auxiliar o professor junto a cada tema, mas nem todos cumpriram a sua função porque não estão adequados à proposta da leitura por parte de e com alunos. Isto acontece porque não foram construídos para fins escolares, o que demonstra como o ensino se apresenta carente no que se refere à leitura espacial.

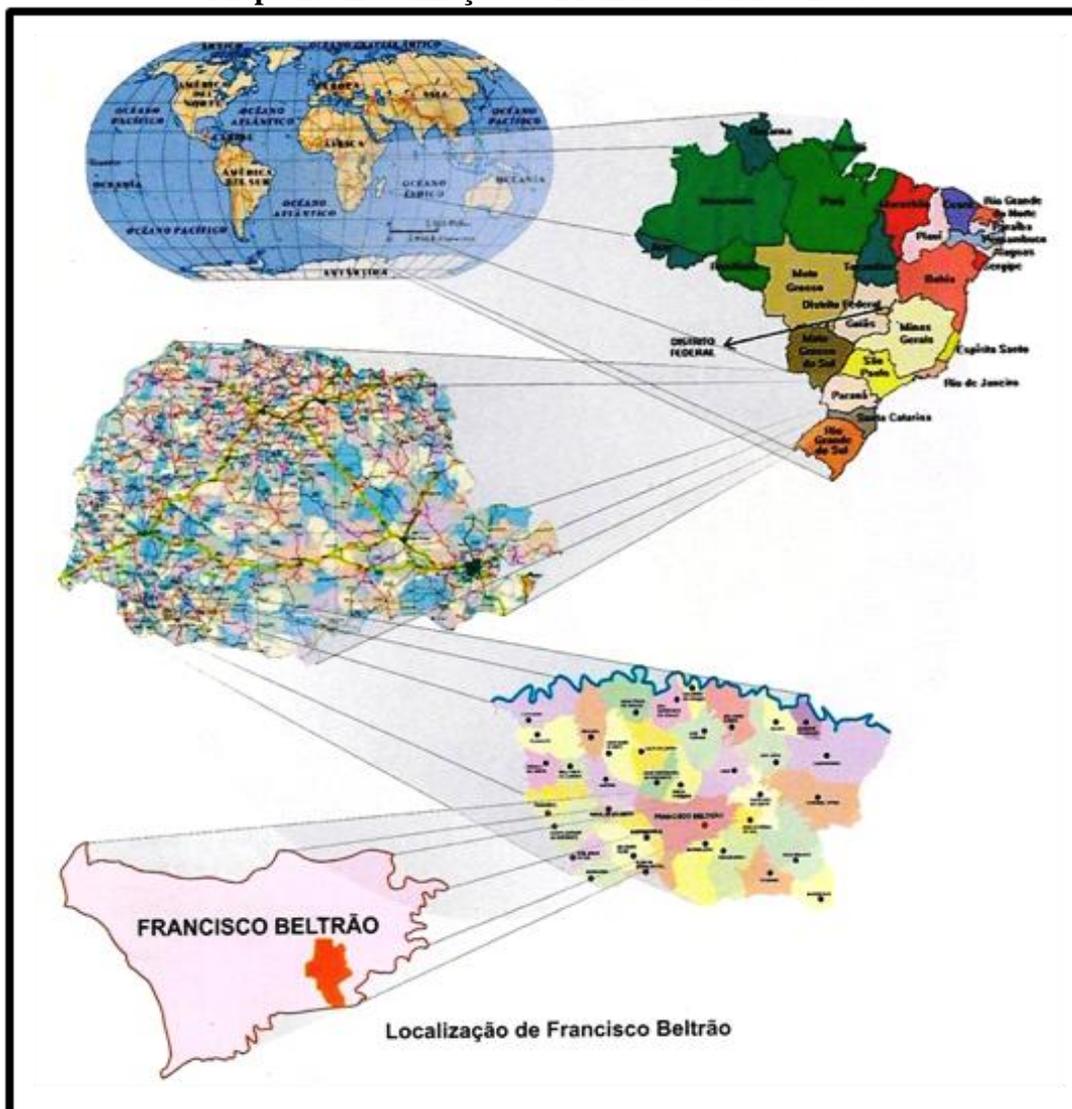
Assim se explica uma das dificuldades do professor do 4º do Ensino Fundamental: a limitação em trabalhar com mapas. Os professores das séries iniciais terão percalços para aprofundar e conhecer as especificidades da leitura cartográfica sem o auxílio de mapas didáticos.

2.6 Livro III: História e Geografia de Francisco Beltrão – Educando com o coração: 2007

O Livro III tem como título: “História e Geografia de Francisco Beltrão – Educando com o coração”, com setenta e cinco páginas, editado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. Nesta edição não está explícito quais foram os colaboradores que contribuíram na sua elaboração, apenas cita a Calgan Editora Gráfica Ltda.

Também teve poucas mudanças em relação ao anterior. O que melhorou foi a impressão dos mapas, tornando-os mais nítidos e mais fáceis para fazer a leitura. Na página 10 do livro aparecem o mapa-múndi, do Brasil, do Paraná e do Sudoeste do Paraná, mostrando que Francisco Beltrão está inserido em outros espaços maiores, como podemos observar no mapa.

Mapa 17. Localização de Francisco Beltrão 2007.



Fonte: LIVRO III, 2007, p. 10.

Ao comparar o mapa 8 (Livro II/2002) e o mapa 17 (Livro III/2007), nota-se que as representações cartográficas são as mesmas, mudou apenas a qualidade da impressão. Segue o preceito de que as cores têm poder de sedução, que “uma cor quente tende a se aproximar do espectador, enquanto uma cor fria se afasta” (FRANCISCHETT, 2010, p. 130).

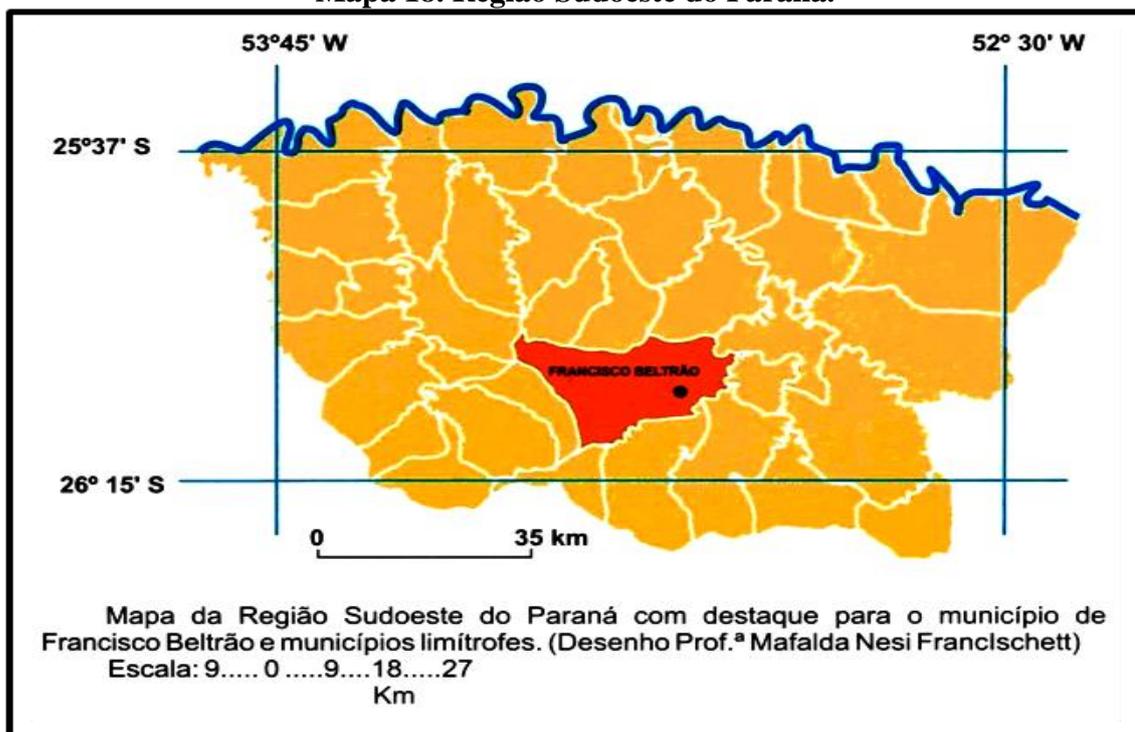
Os dois mapas trazem a localização de Francisco Beltrão, demonstram a inclusão dos espaços, de grande importância para o entendimento dessa interdependência. Mas somente a visualização não garante que os alunos se apropriem desse conhecimento, a realização de atividades contribui com a elaboração de conceitos.

O Livro III traz o mapa de Francisco Beltrão no Sudoeste do Paraná. Nele houve a inversão das cores. Observe o mapa 18.

A cor que mostra a área do município foi trocada pela cor que estava mostrando a área do Sudoeste, no restante o mapa continua igual ao do Livro II. Melhorou a qualidade da impressão dos mapas, mas não a qualidade do livro como um todo.

Com o objetivo de compreender o processo de elaboração dos livros, foram entrevistados os professores que colaboraram com a edição do Livro III. Na opinião deles, vários fatores contribuíram para a fragilidade do material, dentre os quais a falta de organização da secretaria municipal, no sentido de pouca disponibilidade de tempo por parte da equipe na elaboração da nova edição e da rotatividade das pessoas externas.

Mapa 18. Região Sudoeste do Paraná.

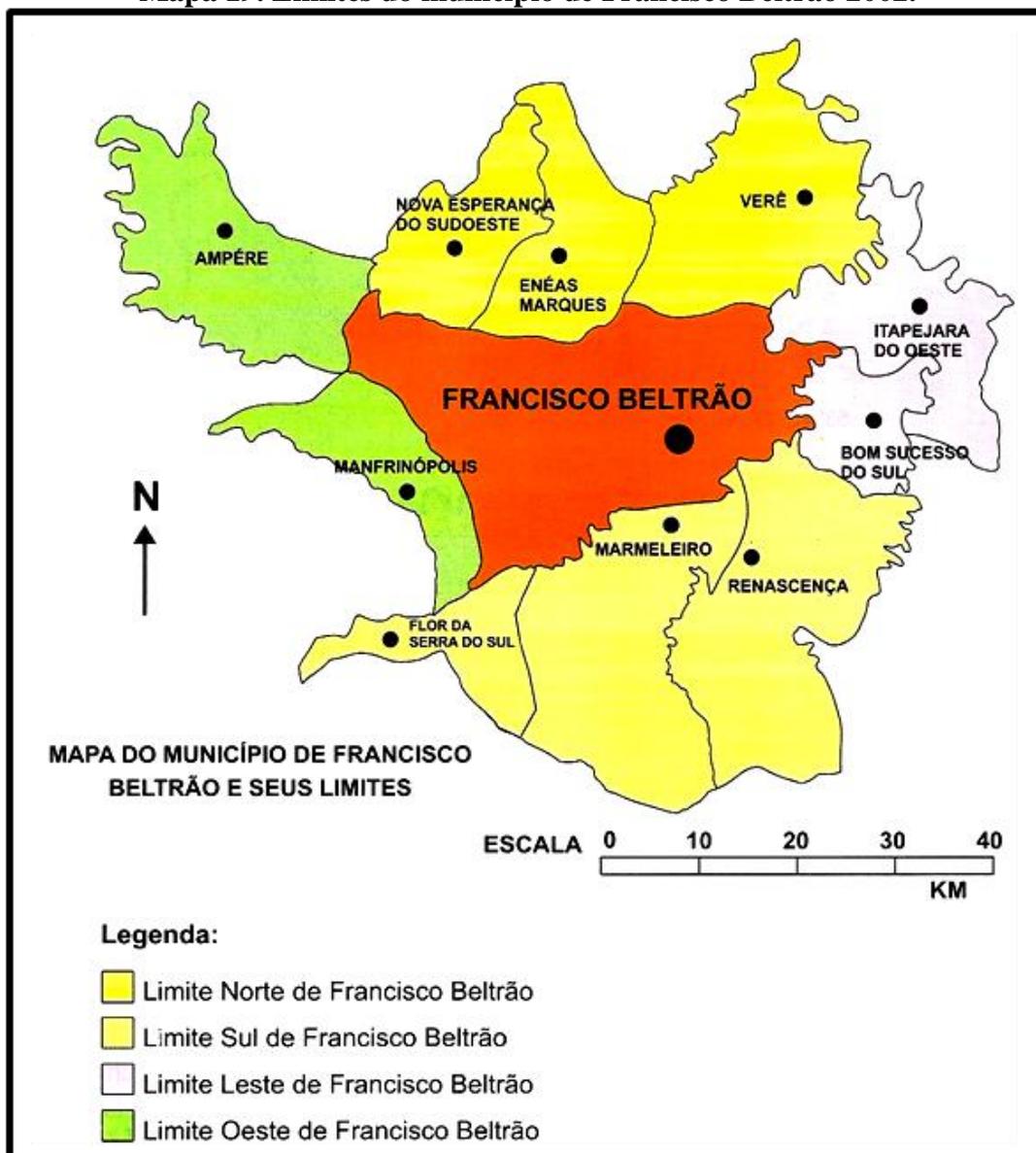


Fonte: LIVRO III, 2007, p. 13.

A mudança foi uma necessidade dos professores, pois o Livro II apresentava poucas informações sobre os aspectos geográficos do município, além de mapas de difícil compreensão. Entretanto, eles não foram consultados nem na elaboração, nem na avaliação do material.

O mapa do livro III que mostra os limites de Francisco Beltrão foi melhorado. Houve mudança nas cores do mapa, elas ficaram mais distintas e através da decodificação da legenda, é possível fazer a leitura do mapa. Entretanto, o professor precisa ser alfabetizado cartograficamente, senão pode sentir dificuldades em elaborar atividades que ajudem os alunos a entenderem a representação espacial.

Mapa 19. Limites do município de Francisco Beltrão 2002.

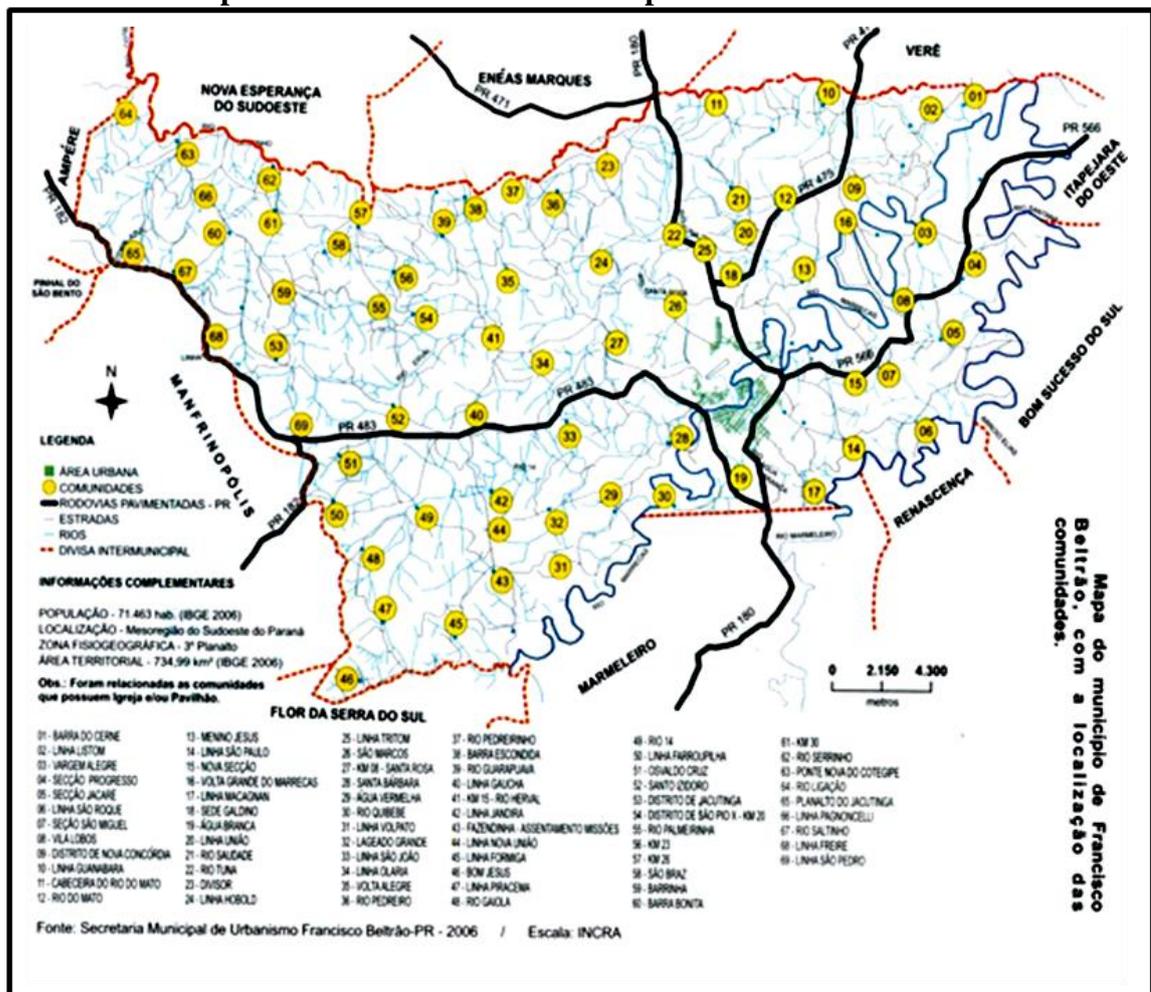


Fonte: LIVRO III, 2007, p.14.

A compreensão e utilização de mapas e as noções de orientação e localização espacial são processos que precisam se desenvolver desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, visando criar condições para o aluno se apropriar da dimensão gráfica e espacial da realidade geográfica. É uma construção que depende fundamentalmente da intervenção pedagógica do professor. Por isso, destaca-se aqui a importância do professor ter uma orientação metodológica que ajude a desenvolver essas habilidades nos seus alunos.

O Livro III apresenta o mapa 18, que se refere ao município com a localização das comunidades.

Mapa 20. Comunidades do município de Francisco Beltrão.



Fonte: LIVRO III, 2007, p. 15.

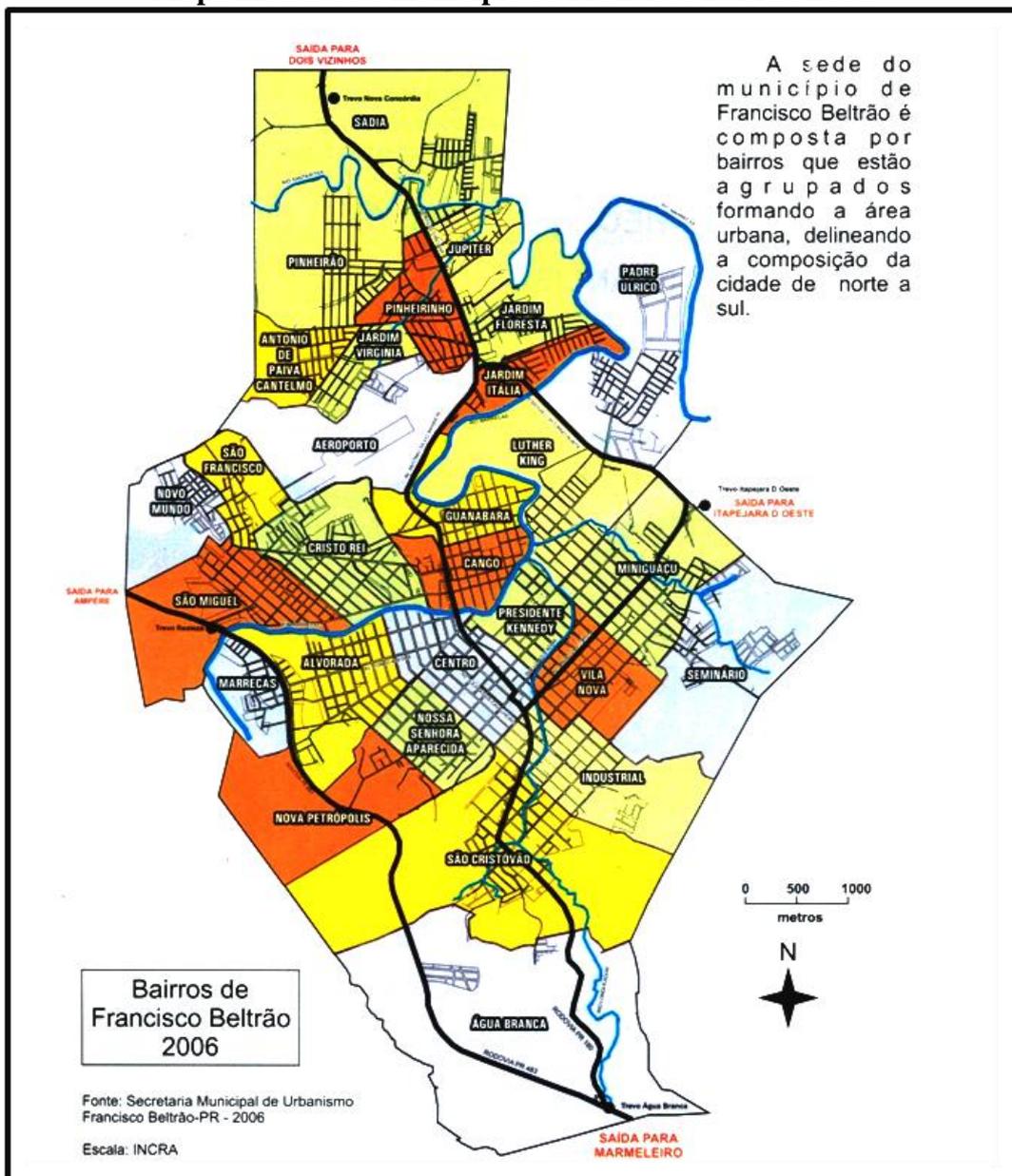
No mapa, além da localização das comunidades, estão representadas as rodovias pavimentadas, as estradas, os rios e a divisa intermunicipal. A dificuldade em trabalhar com mapas, talvez, esteja justamente na falta de um mapa específico para ensinar o conteúdo. Um

mapa com muitas informações se torna complexo e de difícil leitura, portanto, não é o ideal para os alunos do Ensino Fundamental.

Cada mapa possui um objetivo específico, de acordo com os propósitos de sua elaboração. Por isso, existem diferentes tipos de mapas. O mapa temático deve cumprir sua função, ou seja, dizer o quê, onde e como ocorre determinado fenômeno geográfico, utilizando símbolos gráficos (signos) especialmente planejados para facilitar a compreensão de diferenças, semelhanças e possibilitar a visualização de correlações pelo usuário.

O Livro III apresenta um mapa da área urbana do município mais atualizado, elaborado em 2006.

Mapa 21. Sede do município de Francisco Beltrão 2006.



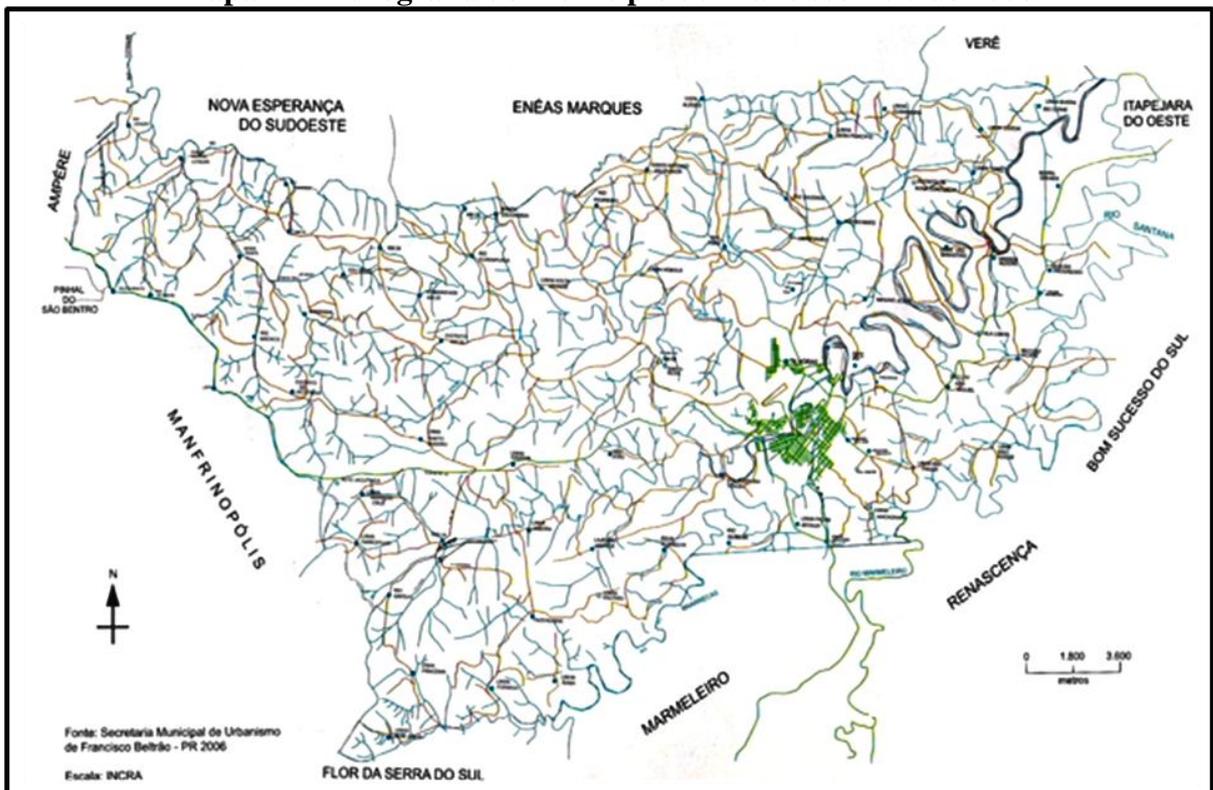
Fonte: LIVRO III, 2007, p. 17.

O mapa 19 da sede do município foi elaborado pela Secretaria Municipal de Urbanismo. Não foi construído para atender às necessidades didáticas, como afirma uma das colaboradoras do Livro III. Uma das maiores dificuldades da equipe foi a falta de mapas referentes ao município dentro das normas cartográficas.

No texto que acompanha o mapa, os autores descrevem que “a sede do município de Francisco Beltrão é composta por bairros que estão agrupados formando a área urbana, delimitando a composição da cidade norte a sul” (LIVRO III, 2007, p. 17). O texto não relata como se dá a ligação entre os bairros. É relevante mostrar para os alunos que o bairro não é um espaço isolado, que tem uma história e tem sua importância no contexto urbano do município. Orientá-los para que uma atividade não fique sem propósito, sem sentido, é fundamental.

Para trabalhar a hidrografia do município, o Livro III apresenta a imagem parcial do Rio Marrecas cortando o centro da cidade.

Mapa 22. Hidrografia do Município de Francisco Beltrão 2006.



Fonte: LIVRO III, 2007, p. 38.

O Livro III traz o conceito de bacia hidrográfica e discorre sobre a bacia do Marrecas. Cita a nascente, a foz e seus afluentes – informações importantes que orientam o professor. Portanto, é necessário que as informações estejam de acordo com a realidade e que possam

ser comprovadas com a leitura do mapa. Mas é quase impossível localizá-las no mapa hidrográfico, pois ele está muito “poluído”. Neste caso, como a temática é a hidrografia do município, o ideal seria apresentar apenas a rede hidrográfica da bacia do Rio Marrecas.

O mapa não é apropriado para trabalhar em sala de aula, pela dificuldade de leitura e interpretação. É necessário que se apresente de uma forma visível para que não se corra o risco de fazer uma interpretação errônea. “A função de um mapa quando disponível ao público é a de comunicar o conhecimento de poucos para muitos, por conseguinte ele deve ser elaborado de forma a realmente comunicar” (LOCH, 2006, p.77).

A função do mapa depende do uso que o professor quer do mesmo. O valor do mapa está naquilo que se propõe em fazer com ele. Deste modo, o mapa é um instrumento na mão do professor; é um modelo da realidade que ele aplicará e adaptará às diversas situações e necessidades que se apresentem durante as suas aulas, durante as suas relações didáticas com os alunos.

Katuta (2007) destaca que as linguagens devem ser incorporadas ao processo de aprendizagem de modo a provocar nos alunos reflexões investigativas em vez de simplesmente representarem um fim em si mesmo ou de se tornarem mais um recurso que venha ilustrar ou apenas dinamizar as aulas de Geografia.

Sendo assim, entende-se que o docente precisa desenvolver metodologias para que os alunos tenham a possibilidade de raciocinar sobre uma análise espacial, a partir do uso e da produção das linguagens, principalmente na área cartográfica.

3 A REALIDADE DOS PROFESSORES DO 4^O ANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

A valorização que se quer dar neste estudo ao ensino lugar está relacionada ao fato de que, ao compreender determinados espaços – como a cidade, por exemplo –, o aluno terá possibilidade de ampliar suas leituras a respeito dos fenômenos que interferem no processo de produção e transformação do seu cotidiano, bem como produzir representações espaciais que expressem as análises espaciais.

Para isso, é importante desenvolver atividades que permitam a reflexão do aluno sobre seu espaço de vivência, para que o mesmo não entenda a cidade somente pelos principais eixos viários ou pelas áreas de lazer. A cidade deve ser analisada em suas relações internas e externas, para que o estudante possa compreendê-la nas suas diferenças, desigualdades, exclusões/inclusões e nos seus espaços segregados.

Neste capítulo, o objetivo é demonstrar os dados da pesquisa (questionários e sequência didática) realizada com os professores do Ensino Fundamental I, as particularidades, problemas e desafios que enfrentam para desenvolver os encaminhamentos metodológicos dos aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão.

Ao reconhecer a necessidade de trabalhar o ensino de Geografia do lugar a partir do uso do mapa, é fundamental compreender que tipo de conhecimento geográfico se almeja formar com os alunos do Ensino Fundamental. Assim, os ideais apresentados até aqui, neste trabalho, podem se tornar uma inspiração teórica se não forem construídas metodologias capazes de colaborar com o trabalho docente e que apontem caminhos para solucionar estes problemas que ocorrem na prática didática de Geografia.

A ação pedagógica implica em decisões sobre o que ensinar e como fazê-lo. As decisões pedagógicas do professor nem sempre são autônomas. Elas são deliberadas por vários fatores que vão desde as políticas da educação de um país, da legislação que rege e respalda o poderio até as determinações dos Núcleos Educacionais de cada território, federal, estadual e municipal, e à formação que, muitas vezes, não consegue preparar o profissional para tal deliberação e ele acaba cumprindo normas e leis, sem entender que são direções norteadoras. A função da educação é estabelecer pontes entre estruturas sociais e estruturas de pensamento.

O professor tem como função ensinar, por isso se torna mediador do processo pedagógico, porque é ele que vai interagir com os alunos, possibilitando que o desenvolvimento aconteça pela aprendizagem. Por isso, a prática pedagógica precisa estar

respaldada por um método de trabalho que oriente e supere as contradições do dia a dia. Um método de ensino para guiar o trabalho pedagógico do professor.

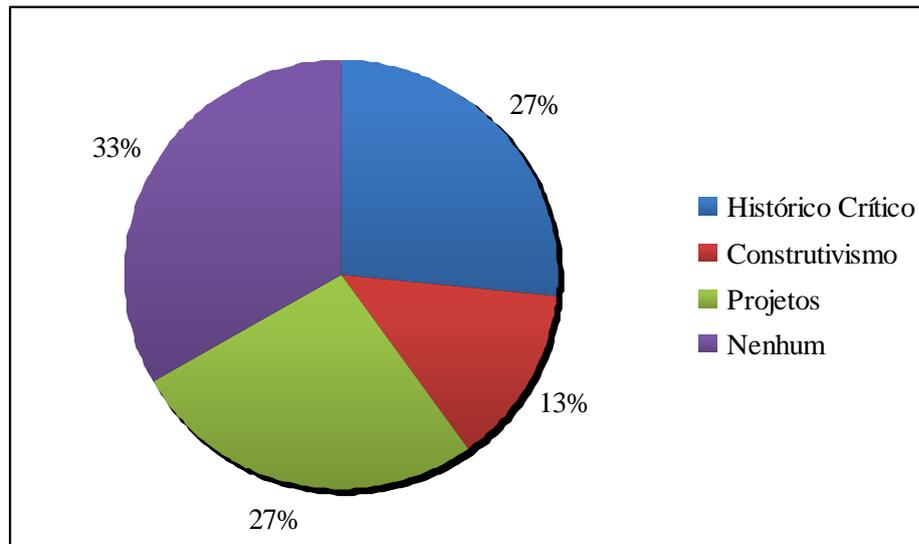
Nas Diretrizes Curriculares do Município de Francisco Beltrão está explícito que o método que embasa a prática educativa é o histórico-crítico. Na perspectiva de que o papel do professor se consolide em garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, com vistas ao atendimento dos interesses das camadas populares e à democratização da sociedade brasileira, este papel [...] “será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global” (SAVIANNI, 2007, p.80).

A perspectiva é de que o professor parta do conhecimento do aluno para o conhecimento sistematizado. Assim, os conteúdos escolares são contextualizados “em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que estes advêm da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho” (GASPARIN & PETENUCCI, 2008, p. 9). A prática pedagógica na perspectiva da teoria Histórico-Crítica se vale de várias formas e recursos de ensino, desde que correspondam aos seus pressupostos.

Para Vygotsky (1989), o educador tem a responsabilidade de estabelecer associação entre aquilo que o aluno sabe e a linguagem culta ou científica para ampliar os conhecimentos daquele que aprende, de maneira a integrá-lo socialmente ao mundo, ou ao menos no seu espaço vital. A mediação do professor é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer a sua própria autoria no processo, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno, ou seja, a mediação implica na criação de situações de aprendizagem.

A escola é um ambiente diversificado, onde as práticas variam de acordo com os professores que as realizam. No seu trabalho, o professor faz opções para que, no decorrer da sua atividade, o aluno consiga apreender aquilo que está sendo estudado. Na sala de aula, o professor coloca em prática as ações que planejou. Nesse contexto, os métodos utilizados se tornam visíveis, podendo caracterizar a sua atuação enquanto docente. Sobre isto, os professores foram questionados e, entre eles, 33% responderam que não possuem nenhum método de ensino, 27% utilizam o Histórico-Crítico, 27% trabalham com projetos e 13% declararam que seguem o Construtivismo.

Observe no gráfico 1 como eles se manifestam sobre o método de ensino.

Gráfico 1. Método de Ensino dos professores.

Elaboração: BUSSOLARO, Bernadete, 2013.

O método auxilia o professor na sua caracterização enquanto docente. A sua concepção de método reflete no seu comportamento pedagógico na sala de aula. Libâneo (1990) destaca que os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessários que assegurem a transmissão/recepção de informações. O método procura direcionar os princípios da individualização, respeitando o ritmo próprio de cada aluno.

Método é, portanto, um modo de pensar e de agir sobre uma realidade, o mesmo possibilita diferentes formas de organização do trabalho escolar para se alcançar os objetivos do ensino e as finalidades da educação. Neste sentido, sabe-se que cada professor tem um método para direcionar a sua prática. O que não acontece com os 33% dos professores entrevistados que declararam que não possuem nenhum método de ensino. Isto demonstra falta de clareza sobre o assunto.

Conforme está explícito nas Diretrizes Curriculares do município, o ensino de Geografia precisa preocupar-se em:

[...] desenvolver no educando a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para que entenda as transformações no sentido de superar as suas contradições e compreender que nada se apresenta separadamente (FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p.92).

O ensino do município está embasado na visão Histórico-Crítica. “Defendemos uma Geografia dentro da visão Histórico-Crítica” (FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p.92). Na entrevista, constatou-se que 27% dos professores entrevistados seguem essa linha. Esse

percentual de professores procura, em suas aulas, estabelecer uma relação do homem com o meio social e cultural para entender a formação e transformação do espaço geográfico.

Na concepção Histórico-Crítica, há indicativos do uso de vários recursos didáticos de ensino, entre eles os projetos, desde que correspondam aos seus pressupostos. A aprendizagem nesta teoria acontece a partir da mediação, fundamentada na concepção de que o homem é um ser social e se humaniza através das relações com os outros homens por meio do trabalho (GASPARIN & PENETUCCI, 2008). Dentre os professores sujeitos, 27% responderam que utilizam o método dos projetos, embora este tipo de trabalho signifique uma metodologia.

Com base em Saviani (1991), a escola existe para possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado, sendo ela detentora dos instrumentos. Para tanto, compreende-se que os projetos, ao se constituírem em metodologia problematizadora, podem ser utilizados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuem para as interações em sala de aula e podem promover a articulação entre conteúdo e conhecimento, sendo um dos instrumentos que possibilitam essa relação.

Os professores seguem o método que as Diretrizes Municipais determinam, mas ainda sem clareza do que é método e metodologia. De acordo com a Proposta Político Pedagógica da escola, cinco passos devem ser seguidos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (PPP MARIA HELENA VANDRESEN, 2012).

O Construtivismo foi citado como método de ensino por 13% dos sujeitos da pesquisa, o que fez com que se buscasse entender o porquê de estes professores não seguirem as determinações das diretrizes do município.

A perspectiva construtivista antecede a Histórico-Crítica. Sendo assim, professores que incorporaram essa concepção continuam usando-a por desconhecerem as diretrizes ou se identificarem melhor com esse método. É importante que o professor tenha clareza do que vem a ser a construção do conhecimento, que ele tenha capacidade de interpretar os fenômenos e não apenas descrevê-los. Ter consciência de que sua aula é de caráter formativo. Sem dúvida, é superar o obstáculo epistemológico e compreender o que está fazendo, possibilitando redirecionar sua aula para se aproximar o máximo possível dos objetivos propostos.

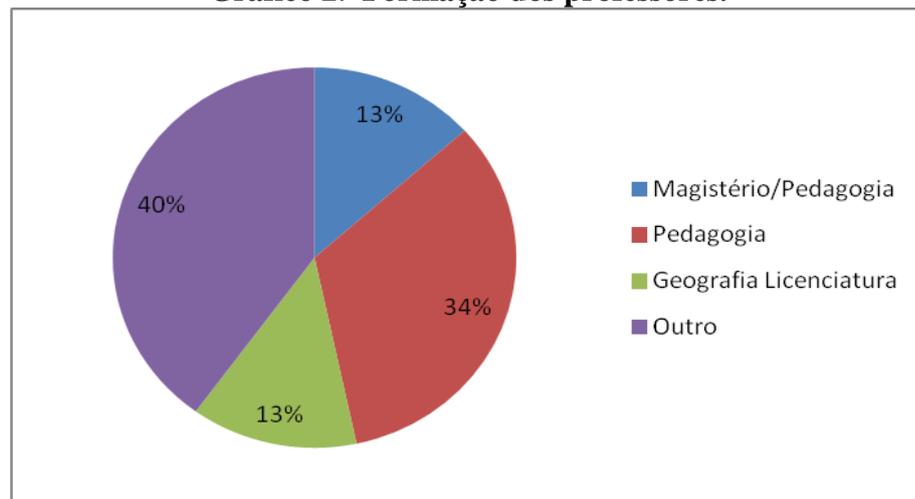
De acordo com Castellar (2003), ensinar é criar condições para a compreensão do objeto estudado. Ao ressignificar conteúdos, o aluno começa a perceber a importância de aprender. A aprendizagem passa a gerar descobertas e novos significados vão sendo

atribuídos ao objeto. Assim, os conteúdos, a teoria e os procedimentos do professor em sala de aula culminariam em uma ação processual, em ensino e aprendizagem.

O professor das séries iniciais tem a responsabilidade de ensinar os conceitos básicos de várias disciplinas, entre elas os de Geografia. A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o ensino seja contextualizado. O fato é que cada professor possui sua formação específica, estudou e pesquisou sobre uma área do conhecimento. Como a exigência, nesse nível de ensino, é maior, ou seja, o profissional deve ser capaz de dominar e ensinar várias disciplinas além da sua de formação, acaba dificultando a atuação em sala de aula.

No gráfico a seguir, apresentam-se dados sobre a formação dos professores, sujeitos da pesquisa.

Gráfico 2. Formação dos professores.



Elaboração: BUSSOLARO, Bernadete, 2013.

Dos professores entrevistados, 13% possuem formação em licenciatura em Geografia, dado que não garante o domínio dos conteúdos presentes no plano de ensino geral desta disciplina por parte dos docentes. Segundo depoimentos, o conteúdo principal que é trabalhado com os alunos no 4º ano, sobre o município, é visto muito superficialmente na faculdade. Uma das professoras declarou não ter aprendido nada sobre o conteúdo que ensina.

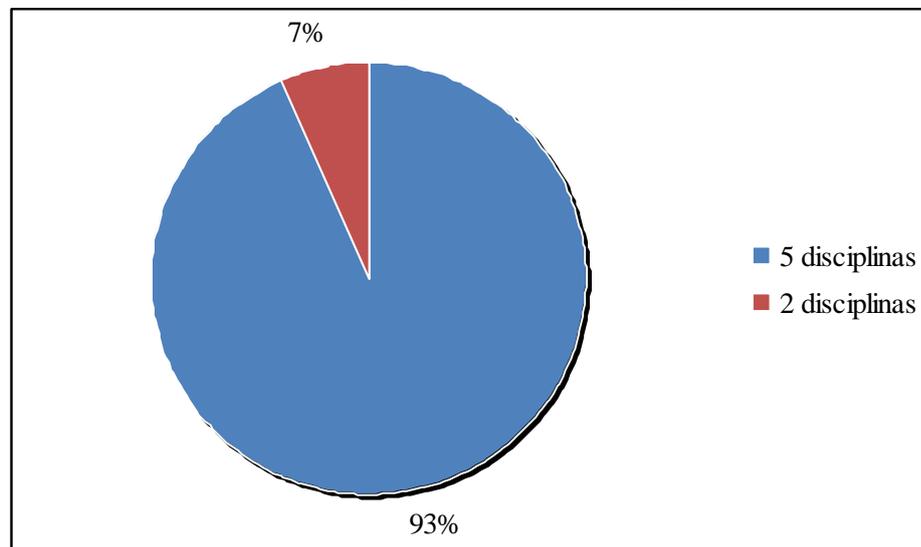
A falta de domínio de conceitos básicos da Geografia pode levar a explicações que estão em desacordo com as explicações científicas. É necessário que o professor, além de dominar o assunto, possibilite que os alunos obtenham uma aprendizagem significativa. Para isto, ele desenvolve a criatividade, favorece a interação com o mundo.

Os professores do Ensino Fundamental I precisam estar preparados para trabalhar com a base teórico-metodológica das várias disciplinas. A não formação em áreas específicas, aqui no caso a Geografia, limita o emprego destes conceitos e complica a utilização de recursos auxiliares. Livros didáticos abordam categorias geográficas, mas muitas vezes de modo complexo para os profissionais de outras áreas. A falta de material sobre o município dificulta ainda mais a prática pedagógica.

O professor-pedagogo desenvolve, ao longo da sua formação, características de um professor generalista. Ao aperfeiçoar a docência, adquire conhecimentos de professor especialista, a partir de suas concepções e conhecimentos obtidos desde a formação. Assim, estabelece objetivos na prática pedagógica a partir de um planejamento adequado. Mas nem sempre isso é possível, por falta de embasamento teórico específico, considerando que 46% dos sujeitos da pesquisa têm formação em Pedagogia.

É importante um material didático que sirva de suporte no desenvolvimento das aulas de Geografia. A pesquisa revela que 41% dos sujeitos possuem formação em outras áreas do conhecimento – dentre elas a Matemática e Artes –, pois, além de Geografia, lecionam outras disciplinas.

Gráfico 3. Quantas disciplinas são de sua responsabilidade?



Elaboração: BUSSOLARO, Bernadete, 2013.

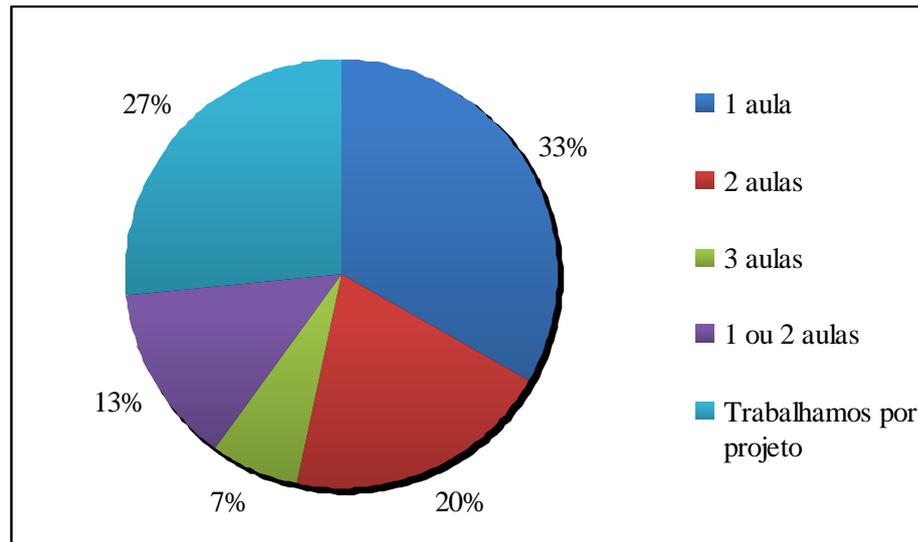
Dos professores pesquisados, 93% trabalham com cinco disciplinas e uma delas é a Geografia. O professor das séries iniciais é polivalente e, independentemente de sua área de especialidade, necessita dominar as especificidades das disciplinas que são de sua responsabilidade. Quando:

[...] os professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam-se dificuldades para realizar situações didáticas, eles evitam ensinar temas que não dominam, mostram insegurança e falta de confiança perante circunstâncias não previstas, reforçam erros conceituais, têm maior dependência de livros didáticos [...] (CURI, 2004, p. 162).

Para dar conta do que é de sua competência, o professor, muitas vezes, ensina superficialmente conteúdos que para ele não são relevantes ou sobre os quais possui pouco conhecimento. Além do mais, eles também precisam articular o processo didático-pedagógico com o de ensino e aprendizagem, o que torna ampla a sua prática educativa.

Neste caso, verificou-se a quantidade de aulas semanais que são dedicadas à disciplina.

Gráfico 4. Quantas aulas semanais trabalham com Geografia?



Elaboração: BUSSOLARO, Bernadete, 2013.

A maioria dos professores trabalha com o ensino da Geografia uma aula por semana (33%). Os docentes não dão tanta relevância à disciplina por não dominarem os seus conhecimentos ou por acharem que é uma disciplina que não contribui com o processo de alfabetização neste nível de escolaridade.

Dos sujeitos, 20% trabalham duas aulas semanais, com esse número é possível desenvolver uma metodologia de ensino capaz de contemplar os principais conceitos geográficos. Porém, as aulas devem ir além de leituras e exposição oral do educador e o aluno como um simples receptor dos conteúdos geográficos.

Também, 27% dos professores declararam trabalhar com projetos e assim não fica determinada a quantidade de aulas semanais, pois depende do tema de cada projeto e se a

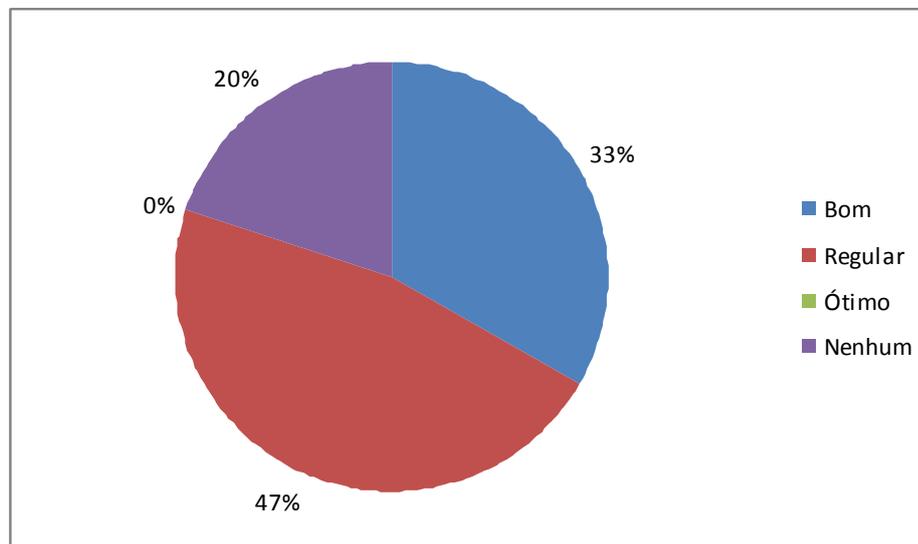
disciplina está encaixada nele. 7% dos entrevistados utilizam três aulas para o ensino da Geografia, o que é de se admirar.

As quatro horas diárias são divididas entre sete disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Literatura), neste caso, as professoras que dão mais importância para o ensino e aprendizagem da Geografia, provavelmente, dominam as especificidades da disciplina.

O processo de aprendizagem resulta de uma interação sociocultural. Através dos “outros” e da linguagem é que se estabelecem relações com os objetos de conhecimento. Assim, a sala de aula se torna um espaço de interações, em que a linguagem e os processos de formação de conceitos são elementos fundamentais para a construção compartilhada dos conhecimentos na área de Geografia. Fato que preocupa, pois a disciplina não está sendo vista com importância no âmbito da maioria das escolas pesquisadas.

Os sujeitos da pesquisa relatam que sentem dificuldades em trabalhar com o assunto sobre o município, principalmente pela falta de material adequado e atualizado. Isso se pôde constatar quando perguntado sobre como os sujeitos da pesquisa avaliavam o material existente.

Gráfico 5. Sobre o material existente, você avalia como?



Elaboração: BUSSOLARO, Bernadete, 2013.

Dos entrevistados, 47% avaliaram o material como sendo regular porque apresenta carência de conteúdos e está desatualizado, sem sugestões de atividades, apenas textos, além de os mapas serem muito complicados para estudo. Os 33% dos professores que acham o

material bom, justificam dizendo que, apesar de não estar atualizado, é o único que eles têm para direcionar o planejamento das aulas.

Os professores relatam que para trabalhar os aspectos geográficos do município seria necessário um material mais recente, com atividades para os alunos e mapas atualizados, pois o que têm são de difícil compreensão. Fica evidente que há necessidade de um livro atualizado, com mapas menos complicados e atividades que possam ser realizadas com os alunos.

De acordo com Machado (2001), os livros didáticos podem ser valorizados ou perder totalmente a função dependendo do uso que se faz deles. Um livro didático que apresente uma proposta metodológica e de conteúdos adequada à comunidade para a qual foi escolhido pode simplesmente esvaziar-se dependendo do encaminhamento dado pelo professor. Portanto, destaca-se aqui a importância de o professor participar ativamente da elaboração do material didático, avaliando e fazendo generalizações para assegurar seu envolvimento e o do aluno no processo de construção do conhecimento. Ou seja, ele precisa ser autônomo para elaborar também as atividades.

Nas séries iniciais, é importante que as crianças aprendam a pensar e a ler o espaço partindo do estudo do lugar onde vivem.

Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, p.236).

O professor como mediador abre caminhos para a posse deste conhecimento proporcionando situações de ensino e aprendizagem significativas. O estudo do município representa a totalidade de elementos do espaço próximo do aluno e é a realidade em que este está inserido. O estudo dessa realidade é significativo para ele, já que possibilita a identificação do que existe no lugar, ou seja, dos elementos naturais e culturais que o compõem e que formam uma organização socioespacial peculiar.

Todos os sujeitos professores trabalham o conteúdo do município (100%). Trabalhar o município está explícito nas Diretrizes Curriculares do II ciclo como conteúdo específico. Os professores seguem os conteúdos abordados no livro didático de História e Geografia do Município, elaborado em 2007: os aspectos físicos, econômicos, sociais e políticos do lugar, desenvolvendo uma metodologia própria sem saber se estão atingindo os objetivos da disciplina. Muitas vezes, a única estratégia de ensino utilizada é a leitura e aula expositiva.

A valorização do lugar está relacionada ao fato de compreender determinados espaços – como a cidade, por exemplo. O aluno terá possibilidade de ampliar suas leituras a respeito dos fenômenos que interferem no processo de produção e transformação do seu cotidiano, bem como produzir representações espaciais que expressem as análises espaciais. Para isso, é importante que a prática pedagógica desenvolva atividades que permitam a reflexão do aluno sobre seu espaço de vivência, para que o mesmo entenda a cidade, analisada num todo (em suas relações internas e externas), e possa compreendê-la nas suas diferenças, desigualdades, exclusões/inclusões e nos seus espaços segregados.

Ao mesmo tempo em que os professores relatam que ensinam os aspectos geográficos do município, eles demonstram as suas limitações. Os docentes possuem clareza da importância dos mapas para trabalhar os aspectos geográficos do município e reconhecem que há uma real necessidade de mapas que auxiliem nas aulas.

Eles não dispensam o uso do mapa no ensino da Geografia, 100% afirmaram que trabalham com mapas, justificando que os utilizam para trabalhar a localização, os limites, a hidrografia. Enfatizam que é usando o mapa que o aluno entende e se situa no espaço vivido. Trabalhar com mapas “facilita a localização no espaço” (Prof.^a Amélia). Outra professora acrescenta que trabalha com mapas “para a criança ter noção da inclusão do espaço” (Prof.^a Delma). “A criança precisa ver e não só ouvir, por isso utilizo mapas em minhas aulas” (Prof.^a Paula).

Os professores os consideram necessários, porém sentem que os mapas devem ser mais atuais e de fácil compreensão. Como dito: “Precisamos de um mapa da hidrografia mais simples” (Prof.^a Carla).

Os mapas que eles avaliam como necessários para se trabalhar o município são: mapas da área urbana e rural, dos bairros, do clima, do relevo, da hidrografia, mapa do Sudoeste do Paraná destacando os limites de município, além do mapa-múndi e do Brasil para trabalhar a inclusão dos espaços. Portanto, uma das principais sugestões foi a de elaboração de uma sequência didática sobre os aspectos geográficos do município.

O uso de mapas para trabalhar o município é considerado muito importante por todos os professores (100%). Entende-se que não basta ter acesso aos mapas, cabe ao professor saber para que serve o mapa e como utilizá-lo para que ocorra maior aproveitamento do aprendizado obtido por meio dele.

Ao estudar o espaço, para localizá-lo e delimitá-lo, precisa-se do auxílio da Cartografia, a qual dá uma visão parcial ou total do mundo. É através do mapa que se consegue obter acesso à leitura do espaço geográfico.

Os mapas são recursos indispensáveis ao ensino, principalmente nas séries iniciais. É um dos meios mais específicos e essenciais por ser o principal recurso de representação no plano de toda ou parte da Terra.

Os mapas quando bem utilizados tornam próximos, de forma compreensiva e significativa, os pontos distantes; concretizam conceitos geográficos: continentes, bacias, rios e hemisférios; possibilitam uma visão de conjunto dos países, continentes e oceanos; trazem até nós, por meio de simbolização, informações claras e precisas do mundo que nos rodeia e possibilitam a localização e a interpretação de fatos históricos, econômicos e sociais (BRITTO e MANATTA, ed.nº20, s.d., p. 129).

Os mapas proporcionam um conhecimento do espaço e compreensão de lugares que nem foram visitados. Mas para que aluno aprenda a linguagem dos mapas, é importante que ele tenha acesso e contato com o mapa, que possa fazer uso dele.

Ao reconhecer a necessidade de trabalhar o ensino da Geografia do lugar a partir do uso do mapa, é fundamental saber que tipo de conhecimento geográfico o professor almeja formar nos alunos do Ensino Fundamental. Assim, os ideais apresentados até aqui podem se tornar somente uma inspiração teórica se não forem construídas metodologias capazes de colaborar com o trabalho docente e que apontem caminhos para solucionar estes problemas que ocorrem na prática didática de Geografia.

Frente às carências e sugestões dos sujeitos, entende-se que a elaboração de uma sequência didática sobre os aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão com atividades cartográficas é extremamente relevante.

Aprender Geografia, na escola, significa percorrer as veredas do conhecimento para decifrar o mundo em que se vive. Um caminho que começa nas proximidades de casa e leva a territórios distantes. É compreender a complexidade e a diversidade de situações nos dias atuais. Utilizando o raciocínio espacial, para articular diferentes escalas de análise, permite adquirir noção de pertencimento ao lugar. Por isso, se faz necessário que o aluno seja preparado para localizar, compreender e atuar no mundo.

A noção de pertencer a um conjunto vivo resulta da interpretação de fatores naturais, históricos e socioeconômicos, é o ponto de partida para construir conceitos que podem ser ampliados em realidades distintas.

Esta sequência didática foi organizada como sugestão alternativa, baseada em mapas temáticos, para trabalhar com os processos da representação da produção do espaço geográfico, enquanto síntese das relações entre sociedade e natureza, com o indicativo

desenvolver o raciocínio espacial dos alunos das séries iniciais em diversas escalas, do global ao local ou vice-versa, nas suas articulações. Abordaram-se as noções básicas sobre leitura de mapas, para que possibilitem reconhecer as categorias: lateralidade, orientação, localização e posição geográfica.

Desenvolvendo a lateralidade, a criança aprende a se orientar no espaço. Para isto é necessário, que ela se localize com seu próprio corpo. “A lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e a sua consequente projeção. É a construção das noções de direita, esquerda, frente, atrás” (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 31).

Com o objetivo de propiciar aos alunos a construção de noções espaciais, inicia-se a sequência didática com atividades que ajudam no desenvolvimento da espacialidade, tendo como referência as direções cardeais e o desenho, representando no centro a escola, onde o aluno vai pensar e responder.

Atividade nº. 1 - Noções de lateralidade (Elaboração: Francischett, 2012)



- 1) Na faixa acima da escola, escreva o nome da sua escola.
- 2) Vamos colorir e completar conforme pede:
 - a) Escrever e pintar de amarelo a bandeirinha do menino que está atrás/Sul da escola.
 - b) Escrever e pintar de vermelho a bandeirinha da menina que está na frente/Norte da escola.

- c) Escrever e pintar de verde a bandeirinha da menina que está à direita/Leste da escola.
- d) Escrever e pintar de laranja a bandeirinha do menino que está a esquerda/Oeste da escola.

3) Vamos completar o desenho:

- a) Desenhe o sol no lugar onde ele aparece na escola (considere como se fosse a sua escola).
- b) Considere o desenho como se fosse a sua escola, desenhe sua casa na posição em que ela está em relação à escola.

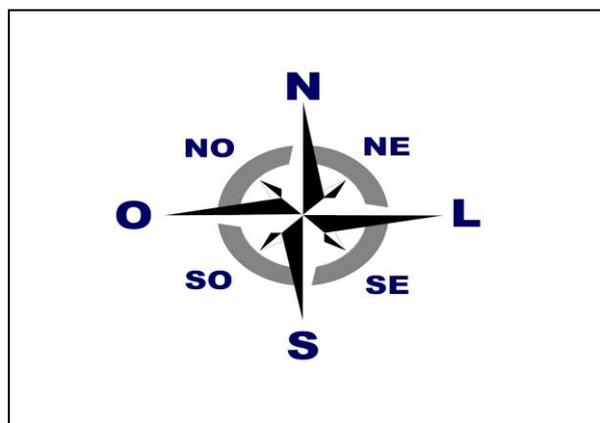
A atividade consiste em explorar a noção de lateralidade e orientação e, por meio dela, os alunos irão aprender os conceitos de direita/Leste, esquerda/Oeste, frente/Norte e atrás/ Sul e relacioná-las aos pontos cardeais correspondentes a cada posição, aprendendo que são os pontos que servem como referência para a localização espacial.

O modo de se orientar e se localizar no espaço acontece por meio dos pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste. O estudo da rosa-dos-ventos vai contribuir para este processo. Com ela o professor pode trabalhar:

- Noroeste (NO), entre o Norte e o Oeste;
- Sudoeste (SO), entre o Sul e o Oeste;
- Nordeste (NE), entre o Norte e o Leste;
- Sudeste (SE), entre o Sul e o Leste.

O professor pode propor aos alunos a construção da rosa-dos-ventos no papel manteiga, ou papel vegetal, e com ela identificar os pontos cardeais e colaterais para sobrepor nos mapas e fazer a localização correta.

Imagem 7. Rosa-dos-ventos.



Org. BUSSOLARO, B., 2013.

Saber se orientar no espaço é um procedimento de grande importância na localização dos lugares. É através do estabelecimento dos pontos diferenciais que se pode situar os elementos que estão no espaço, localizando-os.

Para que os alunos aprendam a localização espacial, é necessário que o professor desenvolva várias atividades, continuamente. É de suma importância que se ensine a referência e a direção em que está o lugar a ser localizado. Neste caso, é fundamental também considerar a orientação e os meios de referência desta indicação, no caso, o Sol.

Foi proposta uma atividade de localização com o desenho e o corpo da criança para facilitar a compreensão, pois “é através da atividade perceptiva e da inteligência sensório-motora que a criança aprende a manipular certas relações projetivas” (CASTROGIOVANNI, 2003, p.18).

Na primeira atividade sobre lateralidade realizada com os vinte seis (26) professores, sujeitos da pesquisa, 84,5% responderam que a mesma atinge o objetivo proposto e necessário para ensinar, pois *ela ajuda a entender a lateralidade, é de fácil entendimento e acessível a todos, sendo que por meio dela o aluno vai aprender as noções espaciais*. Já 15,5% acharam que a atividade difícil e que *seria necessário começar com uma atividade mais fácil*. Isto demonstra que o professor também encontra dificuldade com a questão da lateralidade.

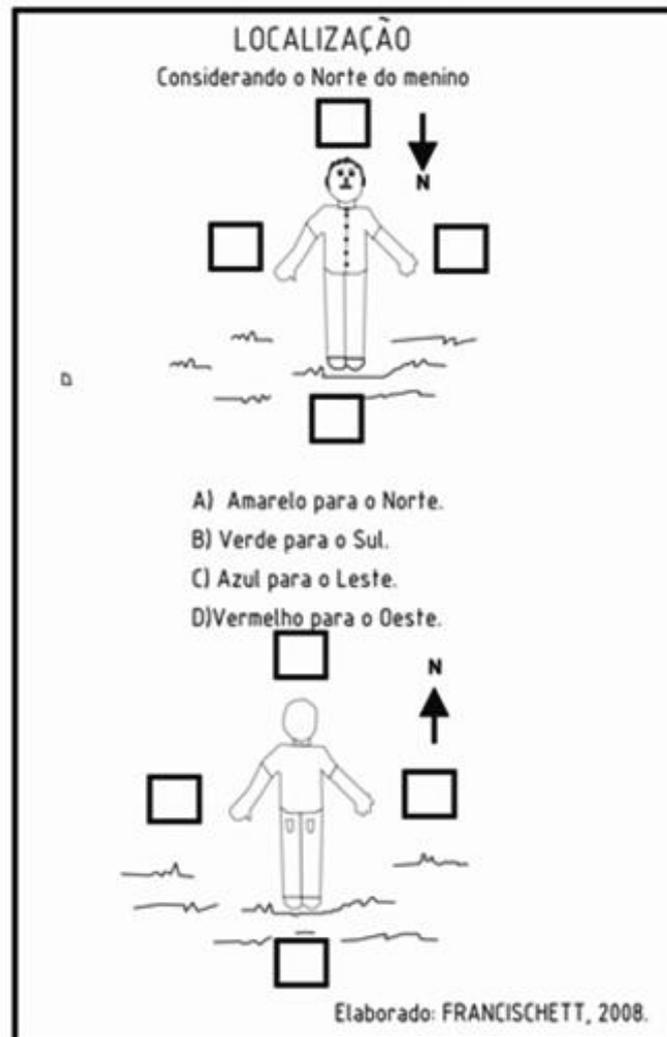
Os 65% dos professores que consideraram a atividade boa o fizeram porque *ela associa a lateralidade com direções cardiais, diferencia localização e orientação, além de estar clara e objetiva*. Outros 27% consideraram ótima *porque ela é dinâmica, exige concentração, observação e interpretação, o aluno aprende no concreto, é lúdica e a visualização facilita o conhecimento*. E 8% acharam regular, justificando que *ela pode confundir*.

Ao realizar a atividade, notou-se que a dificuldade da maioria dos professores, de se deslocar a partir das referências, não é apenas conceitual, já que eles sabem o que é direita, esquerda, frente, atrás, mas têm problemas para compreender isso como noções cartográficas. A maioria dos professores sentiu dificuldade em executar a atividade.

Atividade nº. 2 - Localização

O objetivo, principal desta atividade é estabelecer relações espaciais entre lugares, definindo a orientação geográfica, indicando a direção e o sentido que permitem os deslocamentos entre os lugares.

Imagem 8. Localização.



Fonte: Cedido pela autora, 2013.

No desenho superior a criança está de frente e no inferior ela está de costas. Os alunos irão perceber que a criança mudou de posição, mas, como a referência é o corpo dela, o Norte sempre será na frente da criança, do desenho, o Sul atrás, o Leste à direita e o Oeste à esquerda. São as noções fundamentais que envolvem as relações projetivas.

O professor pode solicitar que os alunos observem o local do nascer do Sol (oriente) e do poente (ocidente), identificando, então, os pontos cardeais. Sugere-se que o professor se desloque até o pátio da escola e, pela observação do Sol, ensine os alunos a localizarem os pontos cardeais.

O pátio da escola é um bom lugar para que os alunos entendam a relação da representação com o real. A determinação dos pontos cardeais faz-se a partir de um ponto de referência constante, o Sol. O professor poderá, inicialmente, fazer as seguintes indagações:

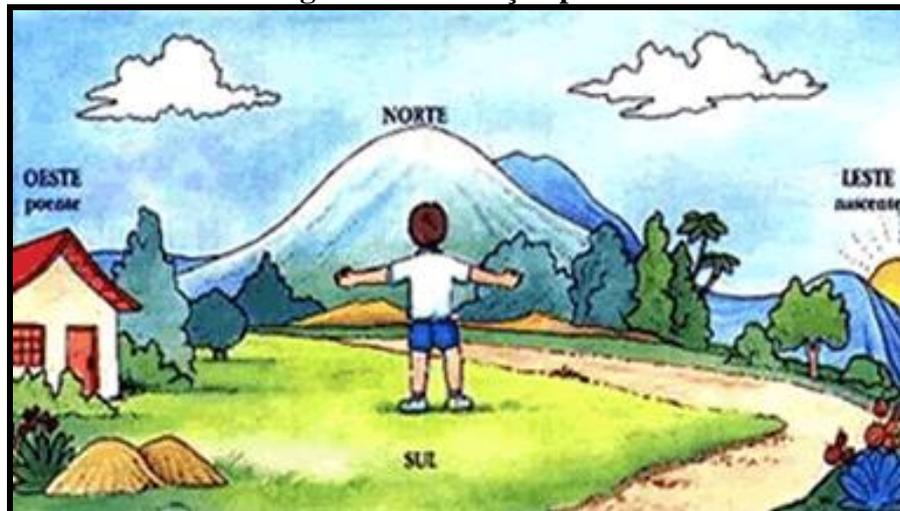
Em que posição o Sol deveria estar mais cedo? E mais tarde, onde ele deve estar? Para qual direção o Sol parece “caminhar”? Como é pela manhã onde ele estaria?

Com giz, é possível marcar a posição do Sol pela manhã. Indique uma criança para fazê-lo. Com um traço, una os pontos marcados, com novas perguntas: “A linha que fizemos indica o caminho que o Sol está percorrendo, desde o nascente até o poente. Em que lado da linha vamos escrever poente? E nascente?” Deve-se, então, ouvir as opiniões das crianças, pedindo que uma delas escreva “nascente” e “poente”.

É importante informar às crianças a direção aproximada do Leste e Oeste: o nascente do Sol indica a posição aproximada do Leste. O poente indica a posição aproximada do Oeste. A criança, ao escrever ao lado da palavra nascente/Leste e ao lado de poente/Oeste vai iniciar a formação dos conceitos referidos. A seguir, oriente-as a localizar as direções Norte e Sul.

Como pode ser observado na figura seguinte, a criança está utilizando o Sol como referência para localizar os pontos cardeais.

Imagem 9. Orientação pelo Sol.



Fonte: <http://www.escolakids.com/pontos-cardeais.htm>/acessado 02/04/2003.

Dentre os professores que realizaram a atividade, 92,30% acharam que ela atinge o objetivo proposto, e é de *fácil compreensão, faz a criança pensar e usar o próprio corpo, além de pensar o espaço em que se encontra*. Mas 7,7% ficaram em dúvida. Dos 26 professores, 53,8% consideraram a atividade boa e 34,6% ótima, justificando que *através dela o aluno percebe que a direção e a referência mudam ao deslocar-se, que aborda o tema de modo interessante e que através da representação é mais fácil compreender o conceito*. Outros 11,6% acharam a atividade complexa, portanto, precisa ser trabalhada com muita calma e segurança.

Atividade nº. 3 - “Caça ao tesouro”

A atividade “Caça ao tesouro” consiste em encontrar um objeto em um local a partir de um trajeto previamente estabelecido. Trabalha com várias relações espaciais, em que o professor pode diversificar os elementos que servem de referenciais para a orientação dos alunos na busca do objeto escondido.

Tendo um objeto – neste caso, um pacote de pirulitos – considerado “tesouro”, o professor deverá escondê-lo na sala ou fora dela e elaborar pistas para que os alunos encontrem o tesouro. Exemplos de pistas que demarcam o trajeto: “no centro da quadra da escola, encontre o leste, depois dê três passos para frente e vire à esquerda. No céu há nuvens, e no chão? (pôr uma pista embaixo de pedras ou encobrir com terra); agora siga para o Norte. Nessa direção você encontrará algo que representa fonte de vida, sem a qual não conseguiríamos sobreviver. Perto dela tem uma pista que te levará finalmente ao tesouro. Encontre o Sul a partir do lugar onde você está e pegue o seu tesouro”.

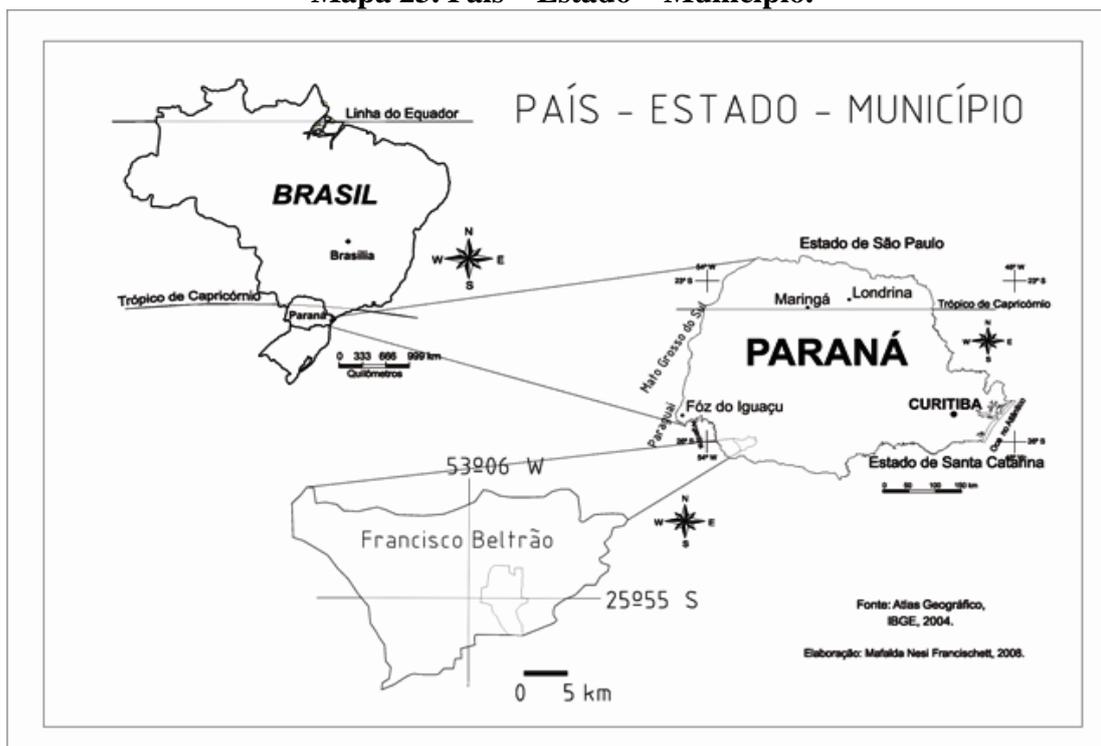
O professor pode formar dois grupos e apresentar as orientações a seguir: “Cada grupo receberá pistas para encontrar o tesouro perdido”. Ao sinal do professor, será dada uma pista para cada grupo (os grupos deverão estar em lugares diferentes ao receberem a primeira pista; exemplo: um grupo na quadra, outro grupo perto da sala). Seguindo o trajeto demarcado pelo professor, os grupos irão utilizar os conhecimentos de que a Geografia dispõe para encontrar o tesouro escondido. Para aprofundar as noções de localização, sugere-se trabalhar com o mapa.

Atividade nº 4 - Localizando o município no Brasil e no Paraná

Ao estudar o lugar, a escala geográfica de análise é um critério de grande importância. Assim é possível que os alunos percebam como os territórios estão interligados. “É fundamental que se considere sempre os vários níveis desta escala social de análise: o local, o regional, o nacional” (CASTROGIOVANNI, 2003, p.94).

Esta atividade estimula a compreensão da inserção dos espaços. Para tal, a sugestão a seguir é com mapa do país, estado e município.

Mapa 23. País – Estado – Município.



Fonte: Cedido pela autora, 2013.

De posse dos mapas do Brasil, do Estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão dispostos ao chão, orientar para que os alunos não confundam as posições de Norte, Sul, Leste, Oeste e entendam o procedimento. Iniciar a leitura do mapa com os alunos seguindo a sequência: observar o título – o título informará o espaço representado, o conteúdo que o mapa traz –; ler a legenda relacionando o significante com o significado de cada signo colocado; identificar a escala do mapa, explicando que através dela é possível saber quantas vezes aquele espaço foi reduzido para ir à representação. Dessa forma, os alunos compreenderão o que é legenda, para que ela serve e qual é o significado da escala num mapa.

Em seguida, solicitar que localizem no Brasil o Estado do Paraná e o município de Francisco Beltrão.

Entregar para cada aluno a cópia do mapa numa folha A4 e fazer as seguintes orientações:

- Pinte de vermelho, no mapa do Brasil, o Estado do Paraná;
- Pinte de verde, no mapa do Paraná, Francisco Beltrão.

O professor pode pedir para que os alunos observem no mapa que receberam a rosa-dos-ventos e promover as seguintes perguntas:

- O que a rosa-dos-ventos representa?

- O que significa “pontos cardeais”?
- Quem sabe dizer quais são os pontos cardeais?
- De acordo com a rosa-dos-ventos, o Paraná está ao norte ou ao sul do Brasil?

O professor poderá solicitar que os alunos utilizem a rosa-dos-ventos que eles confeccionaram na atividade nº 1 para sobrepor ao mapa do Brasil e assim chegarem à conclusão que o Paraná fica no sul do Brasil. Após localizarem o Paraná no Brasil, com o lápis eles farão o contorno do Estado, percebendo o seu formato, e localizarão Francisco Beltrão no Paraná.

Na opinião de todos os professores (100%), a atividade atinge o objetivo porque faz com a criança perceba a inserção dos espaços (país, estado e município), além de ser clara e objetiva. Destes, 50% justificaram que *ajuda a se localizar; promove a inserção do espaço; fixa o conteúdo; explora bastante o assunto; propicia várias outras atividades a serem trabalhadas como: legendas, escalas, títulos..., além do objetivo central; leva a criança a viajar e conhecer lugares.*

Entre os professores, 84,5% não sentiram dificuldades em desenvolver a atividade, devido à *atividade ser clara*. E 15,5% *sentiram dificuldades de localização e na escala, devido a esta estar muito pequena*. Percebe-se na justificativa dos sujeitos que estes sentiram dificuldades por não terem um conhecimento cartográfico sobre escalas, confundindo escala grande com pequena.

As sugestões dos professores sobre a atividade realizada foram: *poderia envolver o todo (mundo) para as partes; fazer a inclusão dos espaços utilizando sucata, para representar o espaço brasileiro, o estado e o município; poderia incluir a América do Sul e o Planeta Terra; cursos com professores realizando as atividades na prática; trabalhar mais escala na formação dos professores.*

Diante das sugestões, há necessidade de capacitação dos professores para trabalhar com noções cartográficas, nas séries iniciais. Continua-se com as sugestões didáticas, agora com o Estado para localizar o município.

Atividade nº 5 - Localizando Francisco Beltrão no Estado do Paraná

Nesta atividade, o objetivo é propiciar condições para que o aluno desenvolva noções de localização do município no Estado.

- Curitiba.
- Francisco Beltrão.
- Municípios que fazem limites com Francisco Beltrão.

Dos sujeitos professores, 92,2% responderam que a atividade é importante porque: *desenvolve no aluno noções de localização; com a legenda se torna mais fácil localizar os pontos; é clara e objetiva; precisa concentração e conhecimento de localização; auxilia os alunos na compreensão sobre localização através do mapa; atividades fáceis de serem absorvidas e incentivam a construção das respostas; os alunos precisam ter essa noção de inserção dos espaços; traz a visualização do mapa.*

Para 7,8% dos professores a atividade é difícil devido à *quantidade de municípios e os contornos dos mesmos serem semelhantes*. Em relação à quantidade de municípios e os seus contornos, não é possível fazer mudanças, pois estes já estão politicamente limitados. Mas é possível ampliar e disponibilizar um mapa com o nome de todos os municípios, o que poderá ajudar na localização dos mesmos.

A maioria (49,9%) dos professores considerou a atividade boa e 46,1% ótima. As justificativas foram: *atinge o objetivo proposto; ajuda a conhecer e localizar o Estado e o município; situa o aluno em nosso Estado; além de aprender a localização, aprenderá a fazer a legenda; o aluno tem que pesquisar; oferece condições para que os alunos se localizem no mapa; faz com que o aluno se localize num contexto maior; bem desafiadora; prática, de fácil compreensão, os alunos entenderam e gostaram; apresenta certo grau de dificuldade e permite a ampliação de conceitos como localização, orientação e fronteiras.*

Somente 4% consideraram regular, dizendo que a *atividade é complexa*. Por outro lado, há professores que declaram que realizaram a atividade em sala de aula e os resultados superaram as expectativas.

Todos os sujeitos avaliam a atividade como sendo importante, porque acreditam que: *são atividades apropriadas para o 4º ano; possibilita a ação prática do aluno sobre o mapa; faz com que o aluno se interesse em pesquisar; permite ao aluno entender localização e manusear corretamente um mapa; faz compreender que o município é uma pequena parte do Estado, mas que é com a junção deste que se faz o Estado; sanou dificuldades e de fácil interpretação, os alunos que não entendiam, tiraram suas dúvidas; é clara e objetiva.*

Nas justificativas, fica explícito que a atividade atende as necessidades dos professores e alunos. Dentre as sugestões descritas, citam-se: confeccionar um quebra-cabeça dos municípios para montar o Estado; ter um mapa ampliado, para cada aluno, do Sudoeste do Paraná demonstrando o município de Francisco Beltrão e seus limites, com os respectivos nomes, criando uma legenda para demonstrar os limites ao Norte, Sul, Leste, Oeste. Os professores consideram de grande relevância a sugestão.

Atividade nº 6 - Pesquisando e aprendendo.

Foi proposta, na sequência da atividade, como complemento, uma pesquisa, com a finalidade de propiciar ao aluno a busca de informações a respeito da capital paranaense, ampliando, dessa forma, o seu conhecimento. Para esta atividade, estabelece-se um caminho para que o professor possa orientar a pesquisa.

O aluno deve perguntar a cinco vizinhos se eles conhecem a capital paranaense e qual a importância dela para o município de Francisco Beltrão. Trazer para a sala de aula imagens de Curitiba e apresentar aos alunos. Possibilitar que eles percebam as diferenças que existem com relação ao município e destacar a importância da capital para a cidade. Na sala, por meio de uma roda de conversa, propiciar que os alunos relatem a sua pesquisa.

Os alunos também poderão trazer para a sala de aula diferentes rótulos e embalagens vazias de produtos e, assim, observar de onde vem cada produto. Se vem do Estado do Paraná, localizar no mapa a cidade. Se vem de outro Estado, localizar no mapa do Brasil.

Atividade nº 7 - Viajando pelo Paraná

Para conhecer melhor o Estado do Paraná, foi proposta a atividade “Viajando pelo Paraná”. A atividade “Viajando pelos Mapas” visa motivar e despertar o interesse dos alunos para encontrar lugares, traçados pelo professor.

interpretação de coordenadas; localiza seu município e conhece a localização dos municípios próximos.

Os professores deram uma resposta afirmativa e gostaram da atividade por despertar o interesse nos alunos, facilitando assim o ensino e aprendizagem.

Num outro resultado, 53,8% avaliaram a atividade como boa justificando que: *permite traçar um roteiro e descobrir detalhes/curiosidades sobre cidades e estados; ajuda o aluno a se localizar, se encontrar; estimula o aluno a conhecer nosso Estado; faz o aluno aprender a usar e estudar o mapa; é só com a visualização do mapa que tornamos possível visualizar os limites; traz um bom conhecimento; o aluno constrói a legenda e isso é bom; desperta o interesse em encontrar os lugares; é motivadora, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos.* Conforme as justificativas, a atividade teve aprovação dos professores por ser desafiadora e despertar nos alunos a vontade pela descoberta.

Foram obtidas 34,5% das respostas como sendo uma atividade ótima porque: *parte da realidade do aluno; ajuda conhecer a localização; é bem elaborada, tem finalidade bem específica; o aluno aprende a usar e estudar o mapa; é de fácil compreensão para fazer a localização.* Diante das respostas, a atividade foi considerada ótima porque, através da sua realização, os alunos conseguem compreender a localização.

Dos entrevistados, 7,8% responderam que a atividade é difícil, pois o *mapa estava sem o nome dos municípios e o nome das BRs, e isso dificultou a execução da atividade.* Avaliando estas justificativas, concorda-se que se o mapa é complexo sem o nome dos municípios e das BRs. Mas é preciso levar em conta que esta atividade é uma alternativa que visa o reconhecimento do território e nem todos os professores são alfabetizados cartograficamente para orientar seus alunos para esta sensibilidade.

Quando perguntado aos professores se eles sentiram dificuldades em desenvolver a atividade com seus alunos, 50% deles responderam que sim porque: *exige bastante atenção, leitura, visibilidade e é preciso entender os conceitos; a atividade está muito extensa; não tem o nome das principais cidades; os alunos não têm boa concentração; os alunos não têm bom conhecimento de mapas e de como se localizar neles; a atividade exige bastante concentração, o que é difícil para os alunos; falta material de apoio.*

Nas respostas, fica explícito que os professores têm grandes dificuldades em fazer com que os alunos se concentrem nas atividades desenvolvidas em sala. Essas dificuldades provavelmente são decorrentes das mudanças metodológicas dos dias atuais.

contorno de Francisco Beltrão com lápis de cor e observe as cidades que ficam próximas desse contorno. Neste momento, o professor pode questionar *o que é esse contorno? Para que serve?*

Após as respostas dos alunos, explicar que as linhas que separam os municípios são chamadas de limites; esses limites são linhas imaginárias que servem para delimitar os espaços que foram conquistados através de acordos ou conflitos. Propor que os alunos realizem uma pesquisa sobre como ocorreu a formação do território de Francisco Beltrão.

No mapa, sugere-se que o aluno: pinte de amarelo os municípios que se limitam a Norte; pinte de verde os municípios que se limitam a Sul; pinte de roxo os municípios que se limitam a Leste; pinte de alaranjado os municípios que se limitam a Oeste.

Construir a legenda com os alunos:

- Municípios que ficam a Norte.
- Municípios que ficam a Sul.
- Municípios que ficam a Leste.
- Municípios que ficam a Oeste.

Na avaliação da atividade pelos professores, 100% deles aprovaram e declararam: *ser fácil de explicar; auxiliar na construção de estruturas para a compreensão da localização nos mapas; proporcionar a identificação dos limites/fronteiras da região Sudoeste; tornar o trabalho mais prático; fazer os alunos perceberem sua inserção no mapa; resgatar a compreensão de inserção.*

Por não ser uma atividade de grande conhecimento cartográfico, todos os professores declararam aceitação total. Justificaram: *o aluno consegue se localizar, sabendo quem os rodeia; possibilita várias formas de trabalhar esse conteúdo; constrói e aprende; é diferente; reforça os limites e trabalha os pontos cardeais; completa as atividades anteriores; os alunos entenderem mais; traz um conhecimento importante; faz os alunos perceberem sua inclusão no espaço.*

Entre os sujeitos, 4% relatam *que o professor e o aluno precisam estar atentos ao que está sendo pedido para fazer, além de o mapa estar pequeno para visualizá-lo.* Esses relatos demonstram que o próprio professor pode adaptar a atividade conforme a sua necessidade.

A maioria (69%) dos professores não sentiria dificuldades em desenvolver a atividade, visto que: *as crianças gostam desse tipo de atividade, está bem estruturada e colocada; os alunos já possuem a percepção de limites, por já ter trabalhado as noções de espaço.*

Outros 19,2% responderam que sentiriam dificuldades na realização da pesquisa proposta sobre a formação do território de Francisco Beltrão. Realmente, a realização da pesquisa será um desafio diante da falta de material sobre o assunto, mas é de fundamental importância para o aluno aprofundar seu conhecimento sobre o seu território.

As sugestões para melhorar a atividade são: *mais publicações sobre a formação do território de Francisco Beltrão; o mapa precisa ser ampliado e os nomes dos municípios com letra maior.* São de grande relevância essas sugestões, sendo que as publicações dependem de mais pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema, portanto, é difícil contemplá-la, mas em relação às mudanças no mapa, estas serão avaliadas.

Atividade nº 09 - Conhecendo a organização interna do município de Francisco Beltrão.

Esta atividade foi desenvolvida para os alunos poderem conhecer as principais diferenças entre os distritos elencando suas características para que percebam que a área rural possui características próprias, mas está vinculada à área urbana.

Mapa 27. Francisco Beltrão.



Fonte: Cedido por Francischett, 2013.

Para os alunos completarem a primeira legenda do mapa, o professor irá orientá-los a buscar informações sobre cada distrito. Após a pesquisa, cada aluno irá completar a legenda do mapa, relacionando o distrito com a atividade que mais se destaca em cada um (podem ser usados símbolos ou cores).

A pesquisa é o momento de investigação, descoberta e aprofundamento do tema. Ela deve ser orientada para que não haja apenas uma cópia, mas uma sistematização de novos conhecimentos obtidos por meio de diferentes fontes.

Ao propor aos alunos uma visita à feira livre, para que eles façam uma pesquisa com os produtores (pode ser acompanhada pelos pais como tarefa ou pelo professor), o professor poderá direcionar a pesquisa utilizando um roteiro, contemplado com as seguintes questões: onde os produtores moram (nome da localidade) e como é o lugar (descrição do local pelo próprio feirante); produtos que comercializam na feira; qual a importância de eles trazerem os seus produtos para serem comercializados na cidade; na opinião dos feirantes, o que o município ganha com a venda dos seus produtos. A partir disso, os alunos irão perceber que o município é formado pela área urbana e a área rural e que elas são interdependentes.

O professor poderá também propor a montagem de um painel sobre os produtos encontrados na feira e de onde vêm. Outro painel com imagens poderá mostrar a diferença do local onde os produtores moram e o local onde eles estão comercializando os seus produtos. Desse modo, o aluno estará construindo o conceito de área urbana e rural. No mapa, contornar a área urbana. Outra proposta é a construção de um gráfico com as localidades mencionadas pelos produtores, destacando a quantidade de pessoas de cada localidade e relacionando com o mapa dos distritos.

Para 88,4% dos sujeitos, o objetivo da atividade foi atingido. Para estes, ela *explora a área rural, urbana e os distritos, cria novos conceitos e é de fácil compreensão o território municipal*. Outros 11,6% apontam algumas dificuldades: *o horário da feira não corresponde ao da escola, o mapa está confuso e precisa de mudanças*.

A atividade foi considerada boa para 53,8%, ótima para 34,6% e regular para 11,6%. Entre as justificativas, estão: *faz entender o que é distrito; explora bem o assunto e as atividades; mostra a importância da área rural; trabalha com legenda; conhecemos o município; sucinta e fácil; percepção das características entre os meios urbano e rural; problematiza; interage com os agricultores e produtores da região e sua importância*.

Ao justificar a resposta, os professores relatam que *a atividade é boa, mas é restrita para escola que tem possibilidade de acesso a feira/feirantes, exige esforço e dedicação, direciona a distritos e não a comunidades, falta destacar a sede de cada distrito*. O objetivo

da atividade é conhecer as principais diferenças entre os distritos e entre as comunidades, portanto, o mapa foi elaborado para alcançar este objetivo.

Os pontos positivos desta atividade são: *ajuda a trabalhar o urbano e o rural; atividades bem elaboradas, lúdicas, chamam a atenção dos alunos; explica a formação do município; mostra a organização interna do município; mapa com clareza.*

As sugestões que os sujeitos elencaram foram: *uso da internet para pesquisas e uso de vídeos; adequar aos alunos do campo; citar as comunidades no mapa, professores visitar os distritos; e destacar a sede dos distritos.*

Para trabalhar os aspectos físicos do município, foi optado pelo mapa de hidrografia. “Os mapas de hidrografia são mais claros porque o aluno vê o rio e o traçado do rio se assemelha ao traçado colocado no mapa” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p.81). Foram apresentadas algumas sugestões de atividades, referentes à rede hidrográfica do município, que poderão ser desenvolvidas durante as aulas de Geografia.

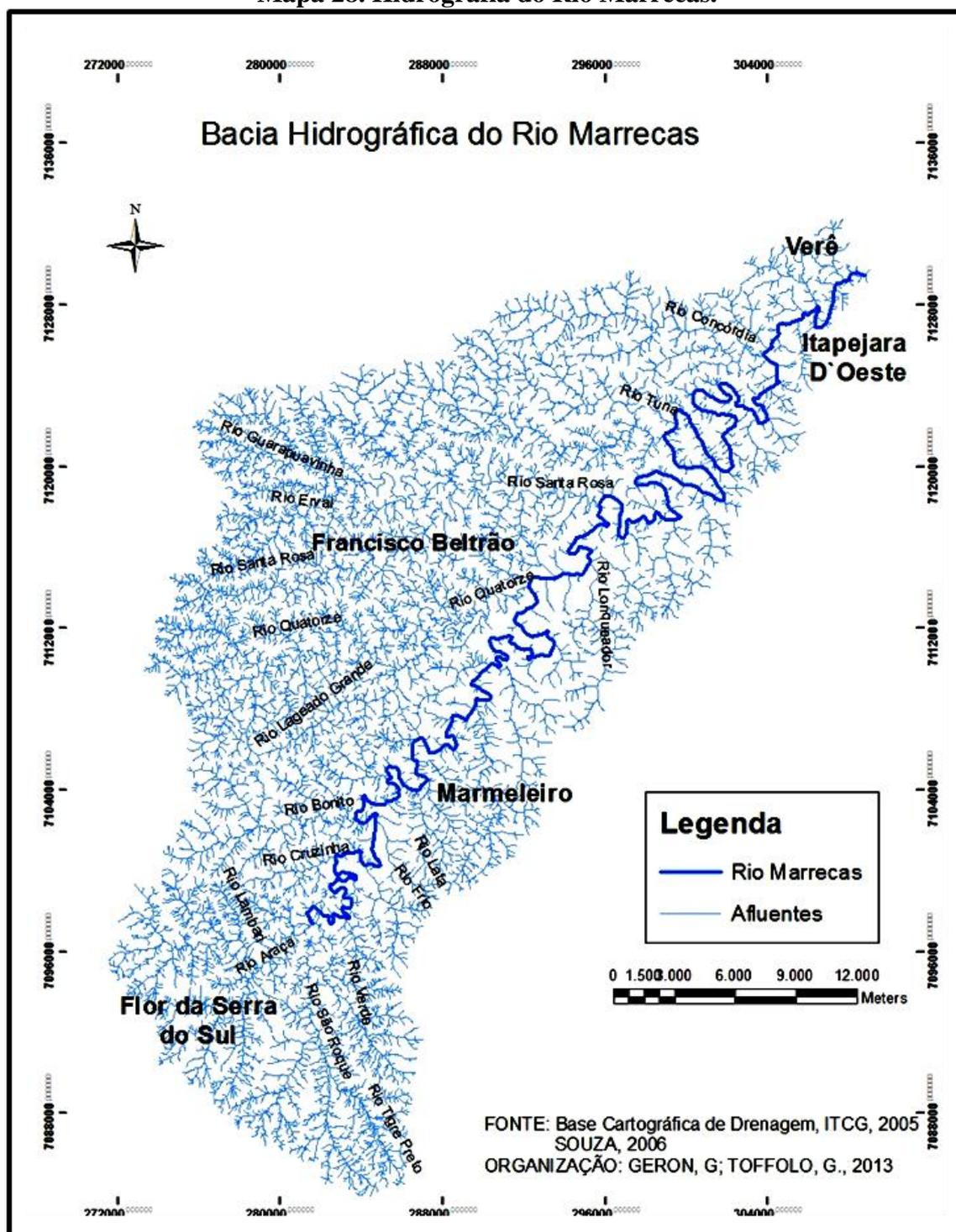
Atividade nº 10 - Entendendo o conceito de bacia hidrográfica.

O objetivo desta atividade é construir o conceito de bacia hidrográfica utilizando como referência a bacia do Rio Marrecas, para posteriormente iniciar o estudo da hidrografia do município. Através da leitura do mapa da Bacia Hidrográfica de Francisco Beltrão, verifica-se a totalidade da bacia do Rio Marrecas.

O professor poderá distribuir para os alunos o mapa que representa a bacia do Rio Marrecas e pedir para que façam o contorno da bacia, percebendo por quais municípios ela passa. Depois, verificar onde nasce o Rio Marrecas e fazer um **X** para demonstrar a sua nascente, que fica na divisa do município de Flor da Serra do Sul com o município de Marmeleiro, na junção dos rios Araçá e Verde.

Para que os alunos aprendam de forma concreta o conceito de bacia hidrográfica, o professor poderá construí-la utilizando uma tampa de caixa de sapato e lã e linha azul. Pedir para que os alunos desenhem na tampa da caixa a representação do Rio Marrecas (principal) e os seus afluentes. Depois, colar a lã sobre o Rio Marrecas e a linha nos afluentes. Então, é só escrever o título acima e a legenda ao lado.

Mapa 28. Hidrografia do Rio Marrecas.



Fonte: Base Cartográfica de Drenagem, ITCG, 2005.

O objetivo da atividade foi atingido por 92,2% dos professores. Ao analisar a atividade, eles descrevem que: *é fácil de entender o conceito de bacia hidrográfica pela riqueza de detalhes do mapa; permite boa visualização do mapa, resultando na identificação dos rios; identifica a nascente do rio e quais municípios ele percorre; propicia ao aluno conhecer o percurso e a hidrografia do Rio Marrecas; traz uma clara explicação.*

Pelos depoimentos, há necessidade de um mapa hidrográfico. Os professores declaram que falta material que contemple a realidade local. Dentre os sujeitos da pesquisa, 3,9% disseram que a atividade poderia também contemplar *os bairros, para que os alunos possam se situar*. O mapa contempla a bacia do Rio Marrecas na sua totalidade, portanto, não é restrita ao município de Francisco Beltrão, dificultando a identificação por bairros.

Os professores declaram que a atividade: *faz pensar, analisar e se localizar; para que os alunos vejam onde nasce o rio; o aluno consegue aprender melhor com o mapa dos rios e afluentes; através da figura, eles podem construir o conceito de bacia hidrográfica; o aluno conhece no concreto a nascente do rio e seus limites; possui ótima visualização e boa problematização; favorece a criação de um conceito através da visualização; através da confecção da mesma com linhas, fios, caixa e utilizando a cor azul, a atividade parece real e permite melhor compreensão; as crianças entendem melhor; as crianças compreendem melhor a localização (margem) de direita e esquerda*.

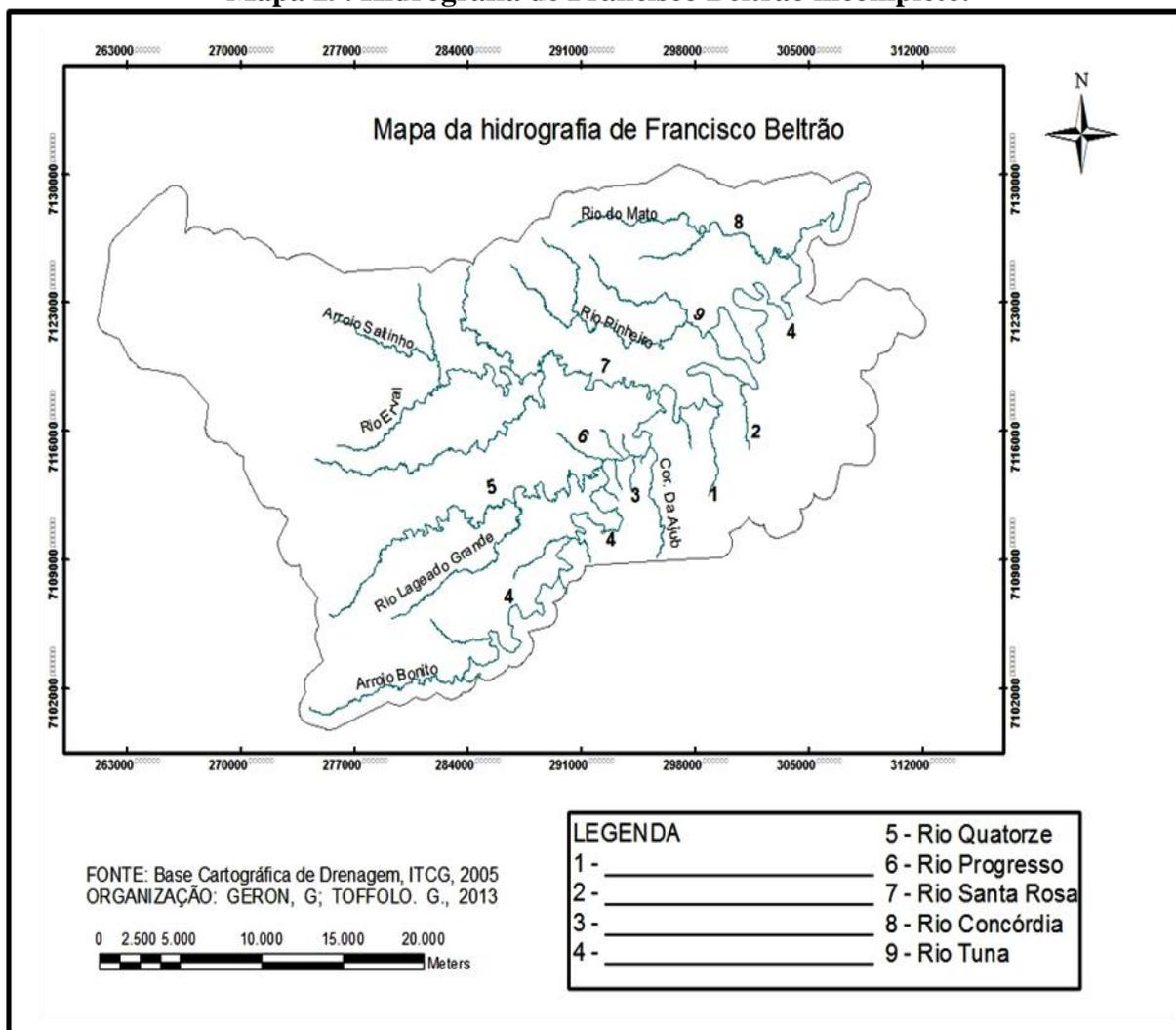
A atividade teve boa aceitação pelos professores, por ser necessária na construção de conceitos, visto que ela supre uma das carências dos professores: a falta material de apoio. Consideraram regular que é preciso trabalhar mais as partes de um rio (afluentes, margens direita e esquerda). Neste relato, percebe-se que alguns professores sentiram dificuldade para desenvolver a atividade.

A maioria (53,8%) dos sujeitos não sentiria dificuldades para realizar a atividade porque *é fácil de ser explicada, está bem representada, os alunos podem visualizar e identificar a hidrografia*. E 15,5% sentiriam dificuldades porque *não está localizada a área urbana (onde estamos), há pouco material e recursos didáticos sobre o município*. Enquanto 30,7% não responderam, um número significativo, já que são professores que ensinam os conceitos geográficos. Estes dois últimos índices comprovam o pouco conhecimento na área e a falta de material para o ensino e aprendizagem dos aspectos geográficos do município.

Atividade nº 11 - Pesquisando no mapa hidrográfico.

A atividade busca orientar os alunos a buscar as informações no mapa hidrográfico para localizarem, corretamente, os principais rios do município.

Mapa 29. Hidrografia de Francisco Beltrão incompleto.

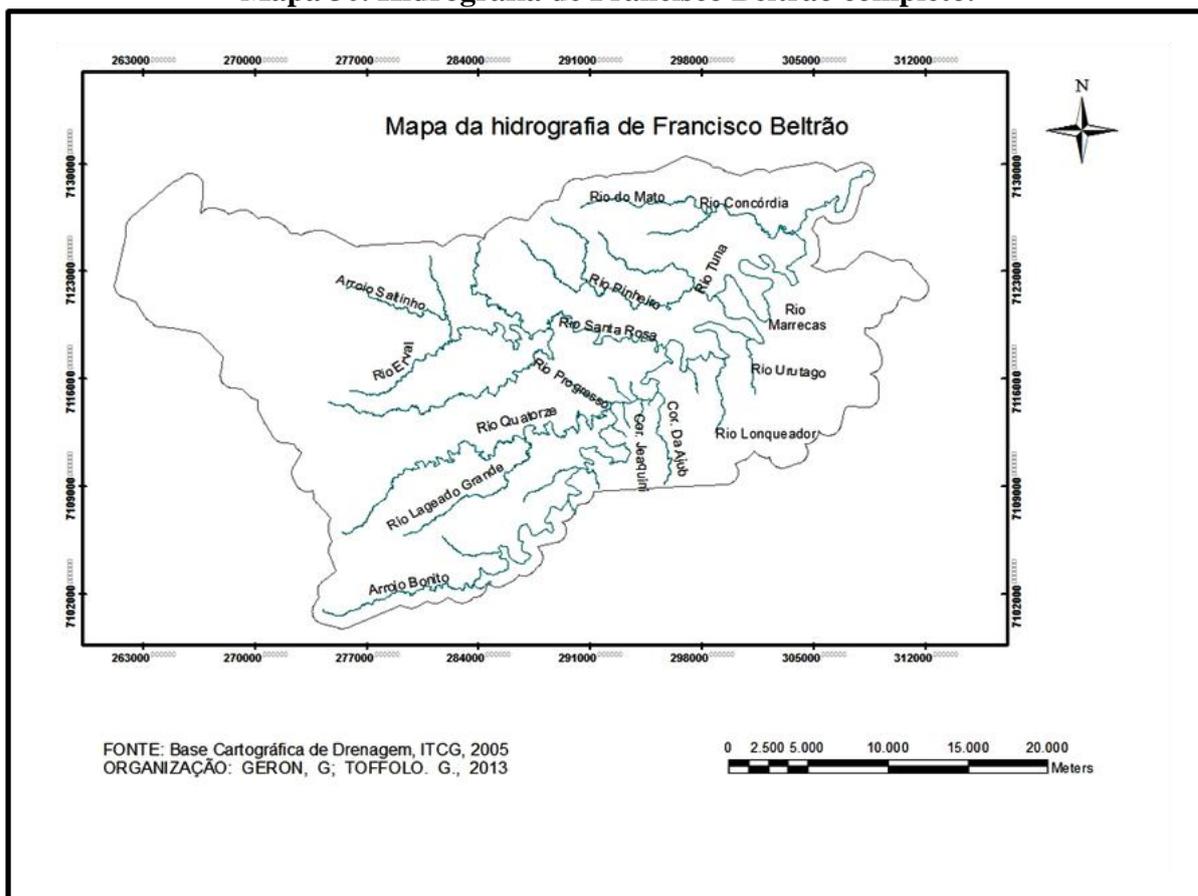


Fonte: Base Cartográfica de Drenagem, ITCG, 2005.

Ao completar a legenda pesquisando em outro mapa, os alunos perceberão que os mapas fornecem informações e que, em caso de dúvidas, pode-se buscar o seu auxílio.

A atividade consiste em completar a legenda do mapa hidrográfico. Para isso, os alunos poderão pesquisar no mapa 30, que mostra o Rio Marrecas e seus principais afluentes. Através da leitura do mesmo, os alunos e professores têm a possibilidade de pesquisar e descobrir o nome dos rios que completam a atividade n^o 11.

Mapa 30. Hidrografia de Francisco Beltrão completo.



Fonte: Base Fonte: Cartográfica de Drenagem, ITCG, 2005.

Outras atividades que poderão ser desenvolvidas para conhecer melhor a hidrografia do município: passar o lápis de cor azul sobre o Rio Marrecas. Agora, desenhe o que você imagina que se pode encontrar nele. Pesquisar qual o nome do rio que fica próximo da escola e localizá-lo no mapa; quais são os afluentes que atravessam a cidade de Francisco Beltrão? Localize-os no mapa e desenhe algo que possa lembrá-los; qual é o nome do rio que atravessa o Parque Alvorada? Localizar no mapa e depois pesquisar como está hoje esse rio. Qual é o nome do rio que atravessa o Parque Jayme Canet Júnior? Localizar no mapa. Fazer uma entrevista com moradores das proximidades do rio para saber como era o rio antes e agora. Representar o Rio Marrecas num painel usando tinta guache e colocar o que mais preocupa os alunos com relação a esse rio. Relacionar a importância do rio para o desenvolvimento da cidade. Enumerar os problemas que a população ribeirinha enfrenta e apontar possíveis soluções. Visitar uma indústria próxima ao rio para verificar quais os cuidados que ela tem com relação às águas do rio que está nas suas proximidades. Os alunos poderão tirar fotos e montar um painel demonstrando a situação dos rios do município e expor para os demais alunos da escola.

Conforme os professores, para 57,6% a atividade é boa, 4,6% ótima e 7,8% regular. Entre as justificativas boas e ótimas estão: *oportuniza sanar várias dúvidas, fazer relações entre o passado e o presente, localização, características etc.; é uma atividade diversificada; é de grande importância ao aluno; fica claro o objetivo do tema; o aluno consegue entender melhor; faz com que o aluno perceba quantos rios fazem parte de seu município; nos auxiliarauxiliará a desenvolver melhor o conteúdo; os alunos aprendem a buscar informações no mapa; é bem ilustrado, permitindo boa compreensão; engloba regiões do município.*

Nas justificativas regulares: *se refere à hidrografia do município e só apresenta uma bacia hidrográfica; os alunos podem pesquisar o nome dos rios, mas localizar no mapa hidrográfico não há ponto de referência (bairros).* Diante das justificativas, notou-se que é de suma importância preparar os professores para o trabalho com mapas, pois há muitas contradições entre conceitos.

Não sentiriam dificuldades em estar desenvolvendo esta atividade 49,9% dos professores, pois *com todos os recursos hoje disponíveis, fica fácil, só exige tempo, leitura e pesquisa; estão bem claras; fá-los entender corretamente as localizações; é bem explorado este tema.*

Os 42,3% que sentiriam dificuldades e os 7,8% que não responderam esclareceram que: *faltam dados/destaques; o acesso aos moradores das proximidades torna-se um pouco inviável às escolas do campo; temos pouco material do município; a visita seria difícil pelo transporte; o professor precisa conhecer melhor para depois explicar aos alunos; faltam recursos didáticos; não há pontos de referências (bairros).*

Na declaração dos professores, há evidências na dificuldade que os mesmos encontram em trabalhar com a hidrografia do município devido à falta de material didático e este ser o primeiro contato com o material sugerido.

Acrescidas de uma formação continuada e um material didático de apoio, as sugestões dos sujeitos foram: *ampliar o mapa; o Rio Marrecas deve estar mais evidente, pois é um rio maior; apresentar, também, a bacia do Cotegipe; o próprio professor pode adequar a atividade para a área rural e na localidade; exposições dos trabalhos; destacar a área urbana; utilizar vídeos.*

Algumas sugestões foram acatadas, outras podem ser facilmente adequadas à necessidade de cada professor. Espera-se que estas atividades realmente contribuam para tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e participativas.

As alternativas propostas para trabalhar os aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão utilizando os mapas foram consideradas pois entende-se que o mapa é um importante recurso didático que propicia a observação, a percepção e a compreensão dos lugares.

CONSIDERAÇÕES

Enquanto professores, o objetivo sempre é que os alunos aprendam. Mas, mesmo assim, nem sempre se consegue criar condições didáticas para que haja a aprendizagem. Nesta pesquisa, a intenção foi, além dos diagnósticos, indicar caminhos com a finalidade de auxiliar os professores do 4º ano do Ensino Fundamental a trabalharem com os conceitos sobre os aspectos geográficos do município com base na linguagem cartográfica.

O objetivo da Geografia nas séries iniciais é ensinar a pensar o espaço, e para tal o aluno precisa aprender a ler o espaço. O lugar é o espaço mais próximo, onde há vínculo afetivo, é onde estão as referências pessoais. É a representação da dinâmica-temporal do mundo, onde tudo acontece e onde se constrói a existência. É de grande importância que o professor crie situações para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação, descrição, experimentação, analogia, síntese e assim compreendam o espaço vivido. Por trás de um lugar tem uma história, portanto, é fundamental que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares.

Neste sentido, estudar o município é relevante para o aluno compreender o espaço local. Isto permite análises diversas e complexas que são verificadas através da vivência da realidade. Estudar um lugar, localizá-lo, geralmente, só é possível com o auxílio das representações cartográficas. É por meio do mapa que se tem acesso à leitura do espaço Geográfico.

O mapa é um recurso didático pedagógico importante e indispensável ao ensino de Geografia. Possibilita ao aluno desenvolver capacidades relativas à compreensão da representação do espaço. O livro didático ocupa um lugar privilegiado, uma vez que é o único ou quase o único onde o mapa é encontrado em sala de aula. Sendo assim, o livro didático se torna um ponto de apoio para o professor desenvolver suas aulas. O trabalho com mapas auxilia na compreensão do espaço vivido, mas é essencial a mediação pedagógica do professor, que através desta ação constrói o saber cartográfico. Nessa perspectiva, as estratégias metodológicas e didáticas são de suma importância para que o mapa não seja utilizado apenas como um instrumento de localização.

É pertinente destacar que o único material didático que os professores do 4º do Ensino Fundamental têm para trabalhar a Geografia do município é o livro “História e Geografia de Francisco Beltrão – Educando com o coração”, editado em 2007. Este livro é uma reedição do livro de 2002. As alterações que ocorreram de uma edição para a outra foram mínimas.

Os mapas que compõem o livro de 2002 bem como o de 2007 não foram elaborados para trabalhar com as temáticas necessárias, ou seja, não tiveram objetivos didáticos. São mapas fornecidos por órgãos públicos como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria de Urbanismo, comprovando a falta de mapas temáticos sobre os aspectos geográficos de Francisco Beltrão.

A maior dificuldade dos professores do 4º ano é a falta de material de apoio pedagógico para trabalhar o município, com dados e mapas atualizados. O único material que eles têm disponível está desatualizado e os mapas são muito complicados para o desenvolvimento de uma boa base cartográfica. Ficou explícita no depoimento dos professores a necessidade de um livro com sugestões de atividades com mapas temáticos para nortear o planejamento das aulas de Geografia.

O professor, como profissional, precisa de fundamentação teórica que lhe dê suporte na condução do seu trabalho docente, para não ficar vinculado ao livro indicado e para estar preparado para entender este processo, pois toda a ação pedagógica implica em decisões como: qual conhecimento ensinar? Para quem e como fazê-lo? Os livros abordam categorias geográficas que nem todos os professores dominam e a falta de conhecimento, de domínio de conceitos geográficos, leva a explicações errôneas e a uma aprendizagem pouco significativa.

Como os professores do Ensino Fundamental I precisam ensinar várias disciplinas, sua preparação e o aprendizado das mesmas são prejudicados, por não dominarem todas as suas especificidades. Inclusive, eles atribuem mais tempo para aquelas que se sentem mais seguros, como comprovado neste estudo, em que a maioria dos sujeitos professores do 4º ano só trabalham uma aula de Geografia por semana.

A sequência didática apresentada como resultado desta pesquisa foi indicada aos professores e teve boa aceitação. Eles foram participantes ativos da proposta, fazendo apontamentos e sugestões. Contudo, quando apresentaram dificuldades para a realização das atividades, ficou clara a necessidade de formação continuada para capacitá-los e, assim, dominarem os conceitos básicos da Geografia.

É imprescindível tornar os conteúdos mais significativos e, para isso, é preciso estar sempre pensando e repensando a prática pedagógica, com objetivos ambiciosos para cada aula, para que a educação não fique vazia de conteúdo, de conhecimento e pouco significativa.

Estudar o lugar do município faz parte da proposta curricular do 4º ano do Ensino Fundamental I, portanto, é de suma importância que o material disponível para orientar e organizar o saber geográfico do município de Francisco Beltrão seja atualizado. Que as

orientações metodológicas na área cartográfica possam auxiliar no desenvolvimento das aulas de Geografia, principalmente no conteúdo dos aspectos geográficos do lugar. A compreensão dos conceitos tem mais eficácia quando o professor utiliza instrumentos didáticos pedagógicos, e o mapa é um deles.

O lugar do município revelado pela pesquisa nos materiais existentes nos dá o indicativo de que há deficiência de sua representatividade. Portanto, este lugar necessita de um olhar qualificado para o seu ensino.

Pela dificuldade temporal da continuidade dessa pesquisa fica a sugestão, pela necessidade, de continuar, a pesquisa com mérito de desenvolver um atlas sobre os aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Paulo Roberto. F. de; CARNEIRO, Andrea. F. T. A Educação Cartográfica na Formação do Professor de Geografia em Pernambuco. In: **Revista Brasileira de Cartografia**. Abr., 2006.
- ADAS, Melhen. **Panorama do Brasil**: aspectos físicos, econômicos e humanos. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1985.
- ALMEIDA, Rosangela D. & PASSINI, Elsa.Y. **O espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1994.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação contemporânea).
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção contemporânea).
- _____. **Formação de professores**: Uma necessidade de nosso tempo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, Set. 2008 - ISSN: 1676-2584.
- ANTUNES, Celso. **Geografia do Brasil**: Física, Humana, Econômica e Regional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- ARAÚJO, Romilda Ramos de; SACHUK, Iolanda Maria. **Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas**. Revista Gestão USP, São Paulo, v. 14, n.1, p.53-66, jan./mar., 2007.
- ARISTÓTELES. Física. In: REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga: II Platão e Aristóteles**. Trad. Henrique Claudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.
- AZEVEDO, Aroldo. **Geografia do Brasil**: bases físicas, vida humana e vida econômica. 7 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BECKER, Fernando. Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <<http://www.Crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 12/06/2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação).
- _____. **Livros Didáticos e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo: UDP, 1993.
- BRASIL - ITCG . BASE CARTOGRÁFICA, 2005.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – Secretaria do Ensino Fundamental – SEF – **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Ensino Fundamental**. v. 5. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História/Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História/Geografia**. 3. ed., Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 2001.

_____. LEI Nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Título II – Da Estrutura do ensino primário: Capítulo I – Do curso primário elementar. Diário Oficial, Brasília. site.<www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 30/04/2012.

BRITTO, Neyde Carneiro & MANATTA, Valdelice L. Bastos. **Didática especial**. São Paulo: Editora do Brasil, s.d.

CALLAI, Helena Copetti e ZARTH, Paulo Afonso. **O Estudo do Município e o Ensino de História e Geografia**. Ijuí (RS): Livraria Unijuí Editora, 1988.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v.25, n.66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O ensino de geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa (coord.). **Formação continuada de professores**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

CAMARGO, João Borba de. **Geografia Física, Humana e Econômica do Paraná**. 4. ed., Maringá – PR: Editoração e Arte., 2001.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.), CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia – Práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.

CHIANCA, Rosaly M. Braga. **Mapas, a Realidade no Papel**. São Paulo: Ática, 1994.

CHISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: **Perspectiva da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 5. ed. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Mariléia Silveira. **A Contribuição da Legislação pós LDB/96 (Lei 9394/96) Para a Qualidade dos Cursos de Formação**. 2004. f. 102. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2004.

COSTA, Fábio Rodrigues da. ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. In: **Revista GEMAE – Geografia Meio Ambiente e Ensino**. v. 1, n. 2, 2010.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo – SP. Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. LEITE, Denise. **Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Publicação Eletrônica pela OEI. IISSN 1681-56531. 2006.

D' AZEVEDO, Moreira. Instrução pública nos tempos coloniais do Brasil. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, v.55,n.2 , 1893.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **O Paraná e seus municípios**. Maringá: Memória Brasileira, 1996.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: **Revista Território**. Rio de Janeiro. n. 9, jul/dez, 2000.

FONSECA, R. A. **Formas de percepção espacial por crianças cegas da primeira série do ensino fundamental da escola estadual São Rafael**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1999.

FRANCISCHETT, Mafalda. **A Cartografia no Ensino de Geografia: Construindo os Caminhos do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Kro Art, 2002.

FRANCISCO BELTRÃO – LIVRO I. **O Município**. 3ª série, 1986.

FRANCISCO BELTRÃO – LIVRO II. **História e Geografia de Francisco Beltrão: Educando com o coração**. 2002.

FRANCISCO BELTRÃO – LIVRO III. **História e Geografia de Francisco Beltrão: Educando com o coração**. 2007.

_____. **A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

_____. **A Cartografia no ensino de Geografia: abordagens metodológicas para o entendimento da representação.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

GASPARIN, João Luiz. O trabalho como fundamento para uma nova didática. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. 2009.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, João Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** PDE/2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 09/05/2013.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysy Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

KATUTA, Ângela Massumi. A(s) natureza(s) da Cartografia. In: SEEMANN, Jörn (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

_____. A educação docente: (re) pensando as suas práticas e linguagens. In: **REVISTA TERRA LIVRE.** v. 1, n. 28. Jan-Jun/2007. Presidente Prudente: AGB, 2007.

LEITE, Adriana Figueira. **O lugar: duas acepções geográficas.** Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ, v. 21, 1998.

LEITE, Marcos Esdras, ROSA, Roberto. **Geografia e Geotecnologia no estudo urbano.** Caminhos de Geografia. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez 1990.

LOCH, Ruth E. Nogueira. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

LOPES, Lucineide Fábila Rodrigues. **A Região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica.** João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPB. Instituto CCEN, Pernambuco. 2009.

MAACK, Reinhard. **Geografia física do Paraná.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S.A, 1981.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e cartografia temática.** São Paulo: Contexto, 2003.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **O Capital: Crítica da economia política.** Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. v.1. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

_____. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I.17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MATOS JÚNIOR, Fábio Amorim. **A incompatibilidade entre o movimento e o vazio na dinâmica aristotélica.** Uberlândia: POROS, v. 1, n. 1, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, R. et AL. **Culturas políticas. Ensaio de história cultural, história política e ensino de história.** Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1983. ROSA, R. **Geotecnologias na Geografia aplicada.** Disponível em <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG_16/RobertoRosa.pdf> Acesso em: 13/04/2012.

MOREIRA, João Carlos, SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalizado.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: **VI Congresso Iberoamericano de História de La Educación Latino americana. Historia de las ideas, actores e instituciones educativas – Memoria Del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino americana.** v.1. São Luis Potosí: El Colegio de São Luis, 2003.

OLIVEIRA, Alaíde. L. **O livro didático.** 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel.** v. 9. Londrina: UEL, 2003.

OLIVEIRA, Érico Andrade M. de. **Nota sobre o conceito de movimento no Le Monde e nos príncipes de La Philosophie:** continuidade ou ruptura? *Perspectiva Filosófica*. v. II, n. 28 (Jul-Dez/2007) e 29 (Jul-Dez/2008) Universidade Federal de Pernambuco.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica.** Secretaria Estadual de Educação – SEED. Curitiba: Secretaria de Educação, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da educação básica – Geografia.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Governo do Paraná, Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

_____. **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais:** ensino fundamental de nove anos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio.** 5. ed., São Paulo – SP: Ática, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos:** Caminhos e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **De professores, Pesquisa e Didática.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Gilberto Corso, SILVA, B.C.N. Geoprocessamento e Urbanismo. In: GERARDI, Lúcia Helena; MENDES, Iandara Alves (orgs.). **Teoria, Técnicas, Espaços e Atividades:** Temas de Geografia Contemporânea. Rio Claro: UNESP; AGETEO, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A.F.A. (org.). **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto. 1999.

RICARDO, Elio Carlos. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. In: **Caderno Brasileiro de Ensino de Física.** Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

ROSA, Roberto. **Cartografia Básica.** Universidade de Uberlândia – Instituto de Geografia – Laboratório de Geoprocessamento. 2004.

ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ROSETTE, Adeline C. MENEZES, Paulo Márcio Leal de. Erros Comuns na Cartografia Temática. In: **XXI Congresso Brasileiro de Cartografia.** Belo Horizonte – MG, 2003.

RUA, João, WASZKIAVICUS, Fernando Antonio, TANNURI, Maria Regina Petrus, PÓVOA NETO, Helion. **Para ensinar Geografia:** contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Access, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Edusp, 1978.

_____. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **Metamorfose do Espaço Habitado** – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. **Técnica, espaço e tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp. 2005.

_____. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2 ed. v.40. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v.25, n.89, 2004.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. Et. AL. (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate, um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Escola e Democracia.** 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

SILVA, Wellington Barbosa da. **Caracterização da cobertura superficial em encosta na bacia do rio das Pombas, Guarapuava – PR:** Bases para entendimento da Gênese erosiva em túneis. Dissertação (Mestrado em Produção do Espaço e Meio Ambiente). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2011.

SILVEIRA, Samuel. **O objeto de estudo Geográfico em Milton Santos:** em busca da sistematização da vida. Monografia. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Artes e Humanidades, Minas Gerais. 2007.

SIMIELLI, Maria Elena R. **Cartografia no ensino fundamental e médio. A Geografia na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1999.

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

_____. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. In: **Terra livre**. São Paulo, v.1, n.18, jan/jun. 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Universidade Estadual de São Paulo. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VALENTE, José Armando (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP – NIED, 1999.

_____. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas SP: UNICAMP – NIED, 1999.

_____. **Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender**. Boletim do Salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância _ SEED. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://WWW.tvebrasil.com.br/salto>> Acesso em: 13/06/2013.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do curso de Pedagogia** – de 1939 a 2006. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG. Rio Grande do Sul, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Prezado(a) professor(a), meu nome é Bernadete Bussolaro, aluna do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado em Geografia – Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, na linha Educação e Ensino de Geografia – UNIOESTE – Francisco Beltrão/PR. Desejo realizar a pesquisa no Ensino da Geografia dando destaque aos aspectos geográficos do município. Faremos uma proposta de material didático do município, por isso conto com sua ajuda, como sujeito da pesquisa, para resolver dúvidas e dificuldades em trabalhar com esse material com seus alunos. Sua contribuição é fundamental para a obtenção dos resultados esperados, a proposta é apresentar um material alternativo sobre aspectos geográficos do município e que o mesmo possa contribuir em suas aulas.

Responder ao questionário é facultativo, mas suas respostas são de suma importância para que a pesquisa alcance o seu objetivo. Manterei em sigilo, seu nome não será mencionado em hipótese alguma.

Escola Municipal: _____

Método de Ensino: _____

1. Sua formação:

() Magistério () Pedagogia () Geografia Licenciatura () Geografia Bacharelado
() Outro, Qual? _____

2. Quanto tempo você é formada(o)? _____

3. Quanto tempo trabalha com Educação Básica? _____

4. Quanto tempo trabalha nessa escola? _____

5. Quanto tempo trabalha com o 4º ano? _____

6. Quantas disciplinas são de sua responsabilidade? _____ Quais? _____

7. Das disciplinas que você leciona no 4º ano, qual delas trabalha o lugar?

8. Quantas aulas semanais você trabalha com Geografia? _____

9. O que significa lecionar Geografia no 4º ano da Educação Básica? _____

10. Você trabalha o município?

() Sim. Qual disciplina? _____

() Não. Por quê? _____

11. Qual o conteúdo de Geografia você trabalha o município?

12. Quais são as suas maiores dificuldades em trabalhar o município? Por quê?

13. Os conteúdos que você precisa trabalhar com os alunos foram vistos em sua formação?

() Sim. Justifique. _____

() Não. Justifique. _____

14. O que você sugere de material para trabalhar o município de Francisco Beltrão?

15. Sobre o material existente, você avalia como:

() Bom () Regular () Ótimo

Por quê? _____

16. Sugira uma atividade que você considera importante para trabalhar o município e justifique.

17. Como você avalia o material existente para ensinar os aspectos geográficos do município?

() Ótimo () Bom () Ruim () Razoável () Insuficiente

Por quê? _____

18. Você trabalha com mapas?

() Sim. Porque _____

() Não. Porque _____

19. Quais mapas você acha que são necessários para trabalhar o município?

20. Escreva uma sugestão de mapas que possam ajudar nas aulas sobre o município.

21. Trabalhar o município com mapas, você considera:

() Muito importante () Pouco importante () Mais ou menos importante

() Sem importância.

Justifique: _____

22. Além de mapas, o que você acha que ajuda nas aulas sobre o município?

APÊNDICE II

Prezado(a) colaborador(a) do livro didático do município de Francisco Beltrão, meu nome é Bernadete Bussolaro, aluna do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado em Geografia – Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, na linha Educação e Ensino da Geografia – UNIOESTE – Francisco Beltrão/PR. Desejo realizar a pesquisa no Ensino da Geografia, dando destaque aos aspectos Geográficos do município. Faremos uma proposta de material didático do município, por isso conto com sua ajuda, como sujeito da pesquisa. Sua contribuição é fundamental para a obtenção dos resultados esperados, a proposta é apresentar um material alternativo sobre os aspectos geográficos do município e que o mesmo possa contribuir nas aulas de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental.

Responder ao questionário é facultativo, mas suas respostas são de suma importância para que a pesquisa alcance o seu objetivo. Manterei em sigilo, seu nome não será mencionado em hipótese alguma.

1. Área de formação:

Geografia História Outra. Qual? _____

2. Livro que ajudou a elaborar foi no ano de:

1986 2002 2007

3. Função na elaboração do material didático:

Coletar informações Selecionar as informações Organizar as informações
 Coordenar a equipe Redigir o livro didático Outra. Qual? _____

4. Qual foi sua principal participação na elaboração do material didático?

5. Qual foi a metodologia utilizada para a elaboração do livro?

6. Como você avalia o livro que foi elaborado pela equipe?

() Bom. Porque _____

() Ruim. Porque _____

() Regular. Porque _____

7. O que você acha que poderia mudar, hoje, no livro didático do município?

8. Qual foi a principal dificuldade na sua participação na elaboração do livro didático do município?

9. Algo a mais que você gostaria de contribuir com a pesquisa? Relate.

APÊNDICE III

Prezado professor, apresentamos uma sequência didática como sugestão para trabalhar com os aspectos geográficos do município de Francisco Beltrão.

Pedimos sua contribuição para avaliar as atividades propostas. Para que o trabalho tenha êxito é de suma importância que você responda o questionário abaixo, para que possamos melhorar a qualidade da mesma.

Avaliando a atividade nº 1

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você considera esta atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____
() Ruim. Porque _____

Avaliando a atividade nº 2

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____
() Ruim. Porque _____

3) Tem alguma sugestão para melhorar esta atividade?

Avaliando a atividade nº 3

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____
() Ruim. Porque _____

3) Tem alguma sugestão para melhorar esta atividade?

Avaliando a atividade nº 4

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____
() Ruim. Porque _____

3) Você sentiu alguma dificuldade em desenvolver a atividade nº 3?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

4) Você tem alguma sugestão para a atividade? Qual?

Avaliando a atividade nº 5

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- Boa. Porque _____
 Ótima. Porque _____
 Regular. Porque _____
 Ruim. Porque _____

3) Avalie o que você achou da atividade:

- Importante. Porque _____
 Sem grande importância. Porque _____
 Sem muito significado. Porque _____

4) Você tem alguma sugestão para melhorar esta atividade? Qual?

Avaliando a atividade nº 6

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- Sim. Porque _____
 Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- Boa. Porque _____
 Ótima. Porque _____
 Regular. Porque _____

3) Você sentiria dificuldades em desenvolver a atividade nº8 com seus alunos?

- Sim. Porque _____
 Não. Porque _____

4) Você tem alguma sugestão para a atividade? Qual?

Avaliando a atividade nº 7

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____

3) Você sentiria dificuldades em desenvolver a atividade nº9 com seus alunos?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

4) Você tem alguma sugestão para a atividade? Qual?

Avaliando a atividade nº 8

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____
() Ruim. Porque _____

2) Avalie a atividade:

a) de positivo apresenta: _____

b) de negativo: _____

3) Sugestão para melhorar a atividade.

Avaliando a atividade nº 9

1) Em sua opinião, a atividade atinge o objetivo proposto?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

2) Você achou a atividade:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____

3) Você sentiria dificuldades em desenvolver a atividade nº11 com seus alunos?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

4) Você tem alguma sugestão para a atividade? Qual?

Avaliando a atividade nº 10

1) Você achou as atividades complementares:

- () Boa. Porque _____
() Ótima. Porque _____
() Regular. Porque _____

2) Você sentiria dificuldades em desenvolver as atividades com seus alunos?

- () Sim. Porque _____
() Não. Porque _____

3) Você tem alguma sugestão? Qual?

ANEXO

ANEXO I

Atividades

1. Desenhe no seu caderno o mapa do município e faça o que se pede:

- a) Localize escrevendo o nome e pintando de azul o percurso dos seguintes rios: Marrecas, Quatorze, Santa Rosa, Tuna, Rio do Mato e Cotegipe;
- b) Um barco na nascente do rio principal da Bacia do Marrecas;
- c) Uma árvore na margem direita do Rio Marrecas;
- d) Uma casa na margem esquerda do Rio Marrecas;
- e) Uma ponte num rio afluente do Marrecas na margem esquerda;
- f) Dois patinhos no Rio Cotegipe.

2. Escreva nos parênteses o numeral **1** para os rios que pertencem a Bacia do Marrecas e que são afluentes e numeral **2** para os rios que pertencem a Bacia do Cotegipe.

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| (1) Bacia do Marrecas | (2) Bacia do Cotegipe |
| () Rio Santa Rosa | () Rio Jacutinga |
| () Rio Cotegipe | () Rio do Mato |
| () Rio Macaco | () Rio Palmeirinha |
| () Rio Tuna | () Rio São Braz |
| () Rio Quatorze | () Rio Marrecas |

3. Responda:

- Qual o principal rio do Município de Francisco Beltrão, onde nasce e onde deságua?
- Quais os rios existentes na Zona Urbana de Francisco Beltrão?
- Qual o rio que fornece água para a estação de tratamento – SANEPAR para ser distribuído à população da Zona Urbana de nossa cidade? (LIVRO I, 1986,p.12).