



Os Componentes Físico-Naturais: oficinas pedagógicas como estratégia para o estudo dessa temática na Geografia Escolar

Maria Pereira da Silva Xavier¹

RESUMO. Na literatura hodierna é comum vermos debate em torno da importância da Geografia Escolar e de sua manutenção na educação básica. Essa importância é justificada pelo entendimento de que o Ensino de Geografia contribui para o educando pensar geograficamente, ou seja, ter a capacidade geral de realizar a síntese geográfica de fatos ou fenômenos, o que só ocorre se ele for capaz de fazer a interação entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, pois, a leitura do espaço geográfico, passa pelo estudo dos elementos físico-naturais. No entanto, estudos no campo do ensino de Geografia têm demonstrado que os professores encontram dificuldades para trabalharem em sala de aula os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais, entre os fatores apontados nesses estudos o destaque é o fato dos docentes não possuírem o conhecimento específico da matéria e apresentarem dificuldades em articulá-los com os conhecimentos pedagógicos. Com o objetivo de contribuir com esse debate, surge este trabalho, que tem como base, entre outras, as obras de Lee Shulman (2014), Suertegaray (2002), Cavalcanti (2019) Mendonça (2002), Roque Ascensão (2009), Morais (2011) e Anastasiou e Alves (2003) e uma experiência vivenciada em um estágio de docência, realizado pela autora no primeiro semestre de 2021, na disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II, ofertada pelo IESA/UFG para os estudantes de licenciatura em Geografia. Dessa experiência daremos ênfase ao uso da oficina pedagógica como uma estratégia de ensinagem na educação básica para o ensino de geografia, através do estudo dos componentes físico-naturais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Componentes Físico-naturais, Estratégia de Ensino, Oficinas Pedagógicas.

RESUMEN. En la literatura actual es común ver debates en torno a la importancia de la Geografía escolar y su mantenimiento en la educación básica. Esta importancia se justifica por el entendimiento de que la enseñanza de la Geografía contribuye al alumno a pensar geográficamente, es decir, a tener la capacidad general para llevar a cabo la síntesis geográfica de hechos y fenómenos, lo cual solo ocurre si es capaz de realizar la interacción entre los componentes físico-naturales y los componentes sociales, por lo tanto, la lectura del espacio geográfico implica el estudio de los elementos físico-naturales. Sin embargo, estudios en el campo de la enseñanza de Geografía han demostrado que los profesores tienen dificultades para trabajar en el aula contenidos relacionados con los componentes físico-naturales. Entre los factores señalados en estos estudios, se destaca el hecho de que los docentes no tienen un conocimiento específico de la asignatura y tienen dificultades para articularlo con los conocimientos pedagógicos. Con el objetivo de contribuir a este debate, surge este trabajo, que se basa, entre otros, en los trabajos de Lee Shulman (2004), Suertegaray (2002), Cavalcanti (2019) Mendonça (2002), Roque Ascensão (2009), Morais (2011) e Anastasiou e Alves (2005) y una experiencia vivida en una pasantía docente, realizada por la autora en el primer semestre de 2021 en la asignatura Metodología de la Enseñanza de Geografía II, impartida por IESA/UFG para estudiantes de pregrado en Geografía. A partir de esta experiencia, destacaremos el uso del taller pedagógico como estrategia de enseñanza-aprendizaje

¹Doutoranda no Programa de pós-Graduação do IESA/UFG
mariapereira@discente.ufg.br



en la educación básica, para la enseñanza de la Geografía a través del estudio de los componentes físico-naturales.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía. Componentes Físico-naturales. Estrategia de enseñanza. Talleres Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O ensino dos componentes físico-naturais na educação básica deve ser encaminhado de modo que favoreça a compreensão dos estudantes sobre a relação indissociável entre a natureza e suas particularidades e a sociedade no contexto contemporâneo (MORAIS, 2011). Para que esse ensino se efetive o docente deve desenvolver estratégias que favoreçam essa compreensão. A primeira delas pode ser a de despertar no educando o interesse pelo conteúdo a ser explorado, o que lhes permitirá a compreensão da integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais.

O ensino de Geografia nessa perspectiva já faz parte dos documentos oficiais, elaboradas nos últimos anos como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, que organizou os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia na área de Ciências Humanas. De acordo com esse documento,

[...] a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2017, p. 356)

Esse fato impõe práticas diferenciadas e dinâmicas no processo de ensinagem, como uso da aula invertida e estratégias pedagógicas como oficinas didáticas. Este trabalho fará um relato de uma experiência de estágio de docência na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia II, ofertada pelo Instituto de Estudos Ambientais - IESA da Universidade Federal de Goiás - UFG, para estudantes de licenciatura em Geografia. No transcorrer da disciplina a professora responsável adotou o uso da oficina didática como estratégia para estudar temáticas relacionadas aos componentes físico-naturais.

Para o cumprimento deste objetivo faremos inicialmente uma visita a literatura no campo da educação, da ciência geográfica e do ensino de Geografia, entre outros autores dialogaremos com Lee Shulman (2014), Milton Santos (1996), Suertegaray (2002), Cavalcanti



(2019) Mendonça (2002), Roque Ascensão (2009), Morais (2011) e Morais & Roque Ascensão (2021).

Na continuidade apresentaremos a metodologia adotada por esta pesquisadora no desenvolvimento da atividade, seguiremos com o relato da experiência do estágio de docência e, concluindo, faremos as considerações finais onde apontaremos nossas impressões em relação a proposta metodológica desenvolvida pela professora titular da disciplina, relacionando-a com as proposições que motivaram este trabalho. Destacaremos ainda a importância deste relato como forma de disseminar experiências exitosas desenvolvidas em um curso de Formação Inicial para docentes, que pode ser replicada.

O ESTUDO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

O debate sobre o estudo dos componentes físico-naturais na Geografia escolar, nos últimos anos, segundo Morais e Roque Ascensão (2021) tem ocupado cada vez mais espaço em produções acadêmicas (monografias, dissertações e teses), artigos, congressos, seminários, colóquios e outros espaços de produções científicas, e, entre outras questões, discute-se ainda a velha dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Para as autoras supracitadas um dos fatores que contribui para manutenção dessa dicotomia, é a dificuldade que muitos professores enfrentam ao trabalharem, em sala de aula, com os componentes físico-naturais, dificuldades estas relacionadas ao pouco domínio desses conteúdos. Em função dessa dificuldade, muitos professores marginalizam o estudo desses componentes ou o fazem apenas repetindo o que está posto no livro didático, sem dar significado desse ensino para seus educandos.

Esse entendimento ecoa também em estudos relacionados a Geografia que se desenvolvem na academia, segundo Afonso & Armond (2009), “A menor relevância conferida por muitos geógrafos aos aspectos ambientais e à dinâmica da natureza dentro dos cursos de Geografia está diretamente relacionada ao despreparo de muitos professores em abordar temas específicos da área física” (AFONSO & ARMOND, 2009, p. 01). Despreparo que pode ser justificado, entre outros fatores, por um processo de marginalização e dificuldades dessa temática, sendo considerada por muitos geógrafos, em especial os “geógrafos críticos”, como uma geografia alienada, o que resultou em uma cisão entre os Geógrafos Físicos e os Geógrafos Humanos, adeptos da Corrente da Geografia Crítica, conforme reforçam os autores no estrato que segue.



Muitos professores passaram, então, a sentir um desconforto em manter temas relativos à Climatologia, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia, Hidrologia, Biogeografia, Pedologia, etc, como prioridades curriculares. A especialização e o aprofundamento científico nesses campos era considerada alienada, um resquício da Geografia feita para instrumentalizar a ocupação e a otimização da exploração dos recursos naturais das décadas de 1930 a 1970.

Como resultado dessa “cisão”, pode-se identificar a partir dos anos 1980, um afastamento de muitos pesquisadores/professores da dita “Geografia Física” dos eventos organizados pela AGB, até mesmo por conta de sentirem um desconforto quanto à sua presença em tais fóruns. (AFONSO & ARMOND, 2009, p. 02)

Essa Geografia compartimentada, foi e continua sendo a Geografia praticada na Academia, ou seja, os professores que atuam na educação básica, praticam uma Geografia Escolar moldada nesse viés.

Entendemos, porém, que é possível a superação desta situação, para tal são necessários alguns conhecimentos prévios, ou melhor um resgate histórico, na perspectiva de que ao tomar conhecimento das causas dessa cisão, seja mais fácil sua superação, que de acordo com alguns teóricos da Geografia, mesmo que timidamente, essa superação vem ocorrendo. Já é possível identificarmos práticas, no mundo da academia, que tencionam uma nova realidade, a exemplo do que relataremos na nossa experiência, no estágio de docência, onde a partir de metodologias ativas, como a aula invertida e o uso de oficinas didáticas à luz de situações geográficas a professora proporciona um aprendizado significativo para seus educandos.

Entre os geógrafos que teorizam sobre essa superação, no nosso entendimento encontram-se Dirce Suertegaray e Francisco Mendonça, esses autores, com seus estudos, contribuem para iluminação desse quadro, debatendo as concepções de geografia física e geografia humana alimentadas/construídas ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico, ao mesmo tempo em que buscam desfazê-las/desconstruí-las inserindo novos elementos, promovendo novas reflexões.

Esse entendimento fica claro nos estudos de Suertegaray (2002) quando ela faz uma discussão sobre Geografia Ambiental, que segundo a própria autora, mesmo não sendo redundante, essa discussão parece ser estranha, no entanto, necessária. A própria autora tem proposto a percepção de espaço geográfico, como uno e múltiplo. Ao longo deste estudo, Suertegaray (2002) aponta elementos que levam a superação desta dicotomia, pois “[...] num mundo que se unifica pela produção e reprodução da natureza tornada mercadoria, discutir a natureza e a questão ambiental resgata a unidade da Geografia” (SUERTEGARAY, 2002, p.114). Nessa mesma linha, pontua ainda que:



As tendências mais atuais, entretanto, tendem a pensar o ambiente sem negar as tensões sobre suas diferentes dimensões. E, na perspectiva da Geografia, retoma-se um pensamento conjuntivo, onde meio ambiente vai sendo pensado como ambiente por inteiro, na medida em que sua análise exige compreensão das práticas sociais, das ideologias e das culturas envolvidas. (SUERTEGARAY, 2002, p. 116 e 117)

Mendonça (2002) traz esse debate a partir do estudo sobre a Geografia Socioambiental, segundo ele:

[...] a abordagem geográfica de ambiente transcende a desgastada discussão da geografia física *versus* geografia humana, pois concebe a unidade do conhecimento geográfico como resultante da interação entre os diferentes elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo. (p.123)

Essas proposições, mesmo enfatizando um campo particular da análise geográfica, contribuem para uma melhor compreensão e desmistificação dos componentes físico-naturais como exclusivos da Geografia Física, Roque Ascensão (2009) afirma que na educação básica, não existe o ensino de Geografia Física e Ensino de Geografia Humana, o que existe é o Ensino de Geografia. Esse mesmo caminho percorre Cavalcanti (2019) ao asseverar que a Geografia Escolar não pode ser confundida com a Geografia Acadêmica, esta, ao longo do tempo tem dado ênfase a um processo cada vez maior de, segundo Souza (2021), verticalização do saber geográfico, buscando se conhecer cada vez mais de menos.

Essa verticalização do saber geográfico dificulta o diálogo entre as vertentes geográficas, consequentemente dificulta a atuação do professor na educação básica, pois para Shulman (2014) “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”, só assim ele, o professor, terá condições de fazer a recontextualização (BERNSTEIN, 1996 apud MORAIS E ROQUE ASCENÇÃO, 2021) dos conhecimentos da Geografia Escolar, o que requer a integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, pois para recontextualizar os conhecimentos geográficos acadêmicos, o professor precisa considerar o espaço vivido do educando e as relações socioeconômicas e culturais nas quais ele está inserido. Moraes (2011), pontua que o ensino dos componentes físico-naturais na educação básica deve ser encaminhado de modo que favoreça a compreensão dos alunos sobre a relação indissociável entre a natureza e suas particularidades e a sociedade no contexto contemporâneo.

Segundo Moraes e Roque Ascensão (2021), o conhecimento geográfico para ser trabalhado na Educação Básica, precisa ser construído e este é um processo que requer do docente o conhecimento pedagógico do conteúdo, que



[...] é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 207)

Além do conhecimento específico da matéria, o professor precisa mobilizar algumas estratégias que favoreçam a aprendizagem. Cavalcanti (2019) destaca a importância de, no processo de mediação, o professor desenvolver um percurso didático e propõe como um percurso didático a sequência: Problematizar-Sistematizar-Sintetizar. No desenvolvimento desta sequência o docente poderá lançar mão de uma estratégia de ensinagem. Para Anastasiou e Alves (2003) no processo de definição de uma estratégia de ensinagem, o professor deve levar em consideração os objetivos que deseja atingir, o conteúdo que será trabalhado, bem como o conhecimento do aluno.

Nessa linha, a oficina pedagógica se apresenta como uma estratégia de ensinagem dentro da perspectiva de uma metodologia ativa, conforme os estudos de Moran (2019), pois, nessa atividade o aluno deve ser o protagonista da ação. Veiga (1991) propõe que essa atividade seja desenvolvida em etapas:

[...] **a preparação**, onde há leituras prévias, organização de conteúdo, instrução, previsão de acontecimentos, problematização[...]; **a realização**, onde de fato há a execução da tarefa, com orientação do professor, indagação a fim de contextualizar a etapa, sempre promovendo a fixação dos conteúdos, o aluno deve ser instigado a experimentar e arriscar, tecendo curiosidade e habilidades[...]; por fim, **a avaliação**, que na verdade é realizada durante todas as etapas anteriores, cabendo ao professor analisar se houve qualidade, segurança, técnica, articulação, progresso individual e coletivo e efetivação[...]. (Grifo nosso) (VEIGA, 1991, p. 139-143)

O cumprimento dessas etapas torna a atividade menos tecnicista, uma crítica sofrida por essa estratégia didática, e garante melhores resultados por promover o envolvimento da turma, despertar o interesse e a curiosidade do estudante. Para além dessas etapas é importante valorizar o conhecimento que o aluno traz a respeito do conteúdo que será trabalhado através da oficina pedagógica e permitir que ele desenvolva sua capacidade de criação.

Após essa breve discussão teórica envolvendo temáticas aqui destacadas, como ensino de geografia, componentes físico-naturais e estratégias de ensinagem, veremos em seguida os procedimentos adotados no desenvolvimento deste trabalho.



METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado é resultado da experiência de um estágio de docência que ocorreu no primeiro semestre de 2021, na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia II, ofertada pelo IESA/UFG, para estudantes do curso de licenciatura em Geografia. A disciplina se desenvolveu através do sistema de Ensino Remoto Emergencial – ERE, na plataforma Google meet, com aulas síncronas e assíncronas.

Considerando os procedimentos adotados, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, pois, essa é a pesquisa “[...] que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (MARTINS 2004, p. 289). A forma como foi desenvolvida essa atividade está em sintonia com esse entendimento.

Foram realizadas as seguintes atividades: **levantamento bibliográfico**, tomando como referência as indicações presentes no Plano de Curso da disciplina; **análise dos instrumentais** elaborados e apresentados pela professora ministrante, que serviram como roteiro para os alunos desenvolverem as atividades propostas; **acompanhamento das aulas**, em especial, das oficinas pedagógicas realizadas pela turma, em alguns momentos, essa pesquisadora, participou da realização das oficinas junto com a turma e fez intervenções no momento da mediação didática; **aplicação de um questionário** junto a turma, com o objetivo de melhor captar as impressões que os estudantes tiveram da metodologia adotada, foi aplicado um questionário com questões relacionadas ao estudo dos componentes físico-naturais e a estratégia de ensino adotada em sala de aula; e, por fim, a **leitura dos relatórios** (trabalho final da disciplina) apresentados pelas equipes que desenvolveram as oficinas.

Na seção seguinte apresentaremos o relato dessas atividades, destacando o uso da oficina pedagógica como uma estratégia de ensinagem ao trabalhar com alunos da educação básica os componentes físico-naturais.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

A disciplina, Metodologia do Ensino de Geografia II, base para essa pesquisa, tem como enfoque principal a reflexão sobre os componentes físico-naturais e como objetivos: Compreender o papel desempenhado pelo estudo dos componentes físico naturais na Geografia



Escolar a partir das relações entre a escola e o cotidiano do aluno; Introduzir nas discussões a respeito da Geografia Escolar os conceitos estruturadores para o ensino dos componentes físico naturais do espaço; Discutir o uso de diferentes procedimentos metodológicos e linguagens no ensino dos componentes físico-naturais e Compreender as discussões realizadas na atualidade sobre os conteúdos físico-naturais na Geografia Escolar. E, está estruturada em três unidades, a primeira aborda os conceitos estruturadores para o ensino dos componentes físico naturais, a segunda, os pressupostos metodológicos para o ensino dos componentes físico-naturais e a terceira, os Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia: propostas metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais.

Os temas trabalhados na terceira unidade foram: O relevo e sua abordagem no ensino de Geografia; A geologia na educação básica; O Clima e o Ensino de Geografia; Abordagem da água na Geografia Escolar; A vegetação, os biomas e os domínios morfoclimáticos; Astronomia e os movimentos da Terra e Os Solos e o Ensino de Geografia.

No desenvolvimento das duas primeiras unidades ocorreram leituras/discussões dos textos indicados na bibliografia básica da disciplina, palestras e demonstração de oficinas realizadas por alunos convidados que estão cursando a pós-graduação no IESA/UFG e que desenvolvem pesquisas relacionadas a essa temática. As oficinas, objeto principal desta pesquisa, foram realizadas na terceira unidade, a turma foi dividida em grupos, onde cada grupo ficou responsável por um dos temas da unidade. Ao final foram realizadas sete oficinas, uma para cada tema da Unidade três, conforme apresentados no Plano de Curso.

É importante ressaltar que a disciplina transcorreu durante a pandemia, causada pela COVID-19 e que atendendo as regras determinadas pelos órgãos de saúde (nacional e internacional), em especial a de distanciamento social, toda a comunicação ocorreu de forma *on line*, através de sistemas de transmissão remota. As equipes, antecipadamente, encaminhavam a lista de materiais necessários para o desenvolvimento da atividade, bem como um texto norteador sobre a temática a ser explorada ao longo da aula. No início da aula a equipe realizava uma breve apresentação da atividade e iniciava a oficina, após concluírem a atividade prática, a equipe, a partir da metodologia da aula invertida, iniciava a discussão sobre a temática explorada e a contribuição para o ensino e aprendizagem da oficina, na compreensão e construção dos conceitos ali trabalhados.

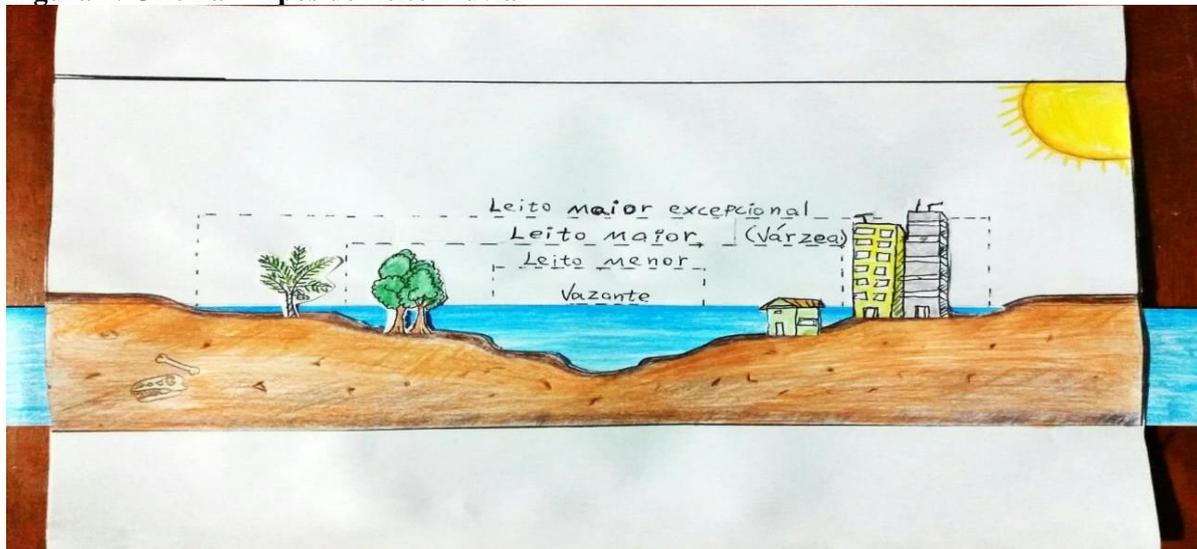
O debate em torno da temática explorada na oficina se dava a partir de questões elaboradas antecipadamente pela equipe responsável e que eram enviadas à turma, esta, em grupos pré-definidos fazia a discussão e um representante de cada grupo apresentava o resultado



no momento do debate, após essa apresentação a equipe mediadora fazia o fechamento da atividade, com a contribuição da professora responsável pela disciplina e da pesquisadora, que desenvolvia o estágio de docência.

Vejam na sequência o desenvolvimento de duas das oficinas executadas em sala de aula, a primeira foi a oficina que teve como tema A abordagem da água na Geografia Escolar, a equipe responsável optou por explorar o tema a partir da representação do leito fluvial e as variações que ele pode sofrer. A segunda oficina teve como tema A Astronomia no Ensino de Geografia, solstício, equinócio e as estações do ano, a equipe propôs a turma a representação do solstício e do equinócio.

Figura 1: Oficina - Tipos de Leito Fluvial



Elaborado por: Estudante da disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II – IESA/UFG (2021)

A figura 1 é o resultado da oficina realizada na aula que tinha como temática o estudo da água na Geografia Escolar. A equipe, no desenvolvimento da oficina utilizou como referência a estrutura das estratégias de ensinagem da Anastasiou e Alves (2003).

Quadro I – Estrutura da Estratégia de Ensino

| Oficina Pedagógica: Tipos de Leito Fluvial | |
|---|---|
| Descrição | Trata-se de uma proposta metodológica que trabalha os conhecimentos geográficos acerca da temática água na geografia escolar através do uso de oficinas de demonstração didática. |
| Operações Mentais | Imaginação e criatividade/Observação/Interpretação/Construção de hipóteses. Aplicação de fatos e princípios a novas situações. |
| Conhecimentos Geográficos | Relevo, hidrografia, clima, paisagem, uso e ocupação do solo, vulnerabilidade social e política habitacional. |



| | |
|------------------|---|
| Etapas | <p>1º Pesquisa e revisão teórica acerca da temática da geomorfologia fluvial.</p> <p>2º Definição dos objetivos a serem alcançados com a oficina</p> <p>3º Escolha do tipo de oficina por demonstração didática que melhor atenderia aos objetivos de aprendizagem, optamos pela oficina de linguagem artística-geográfica.</p> <p>4º Elaboração do texto de apoio e da lista de materiais necessários para a realização da atividade.</p> <p>5º Divisão da turma em seis grupos de trabalho, decidimos por manter os grupos já previamente formados.</p> <p>6º Elaboração das tarefas e questões problematizadoras para cada grupo.</p> <p>7º Distribuição aos grupos do texto de apoio, lista de materiais, tarefas e questões problematizadoras, bem como explicação de como se dará a atividade.</p> <p>7º Planejamento da aula.</p> <p>8º Execução da aula. (Demonstração do passo a passo, apresentação dos objetivos, problematização).</p> <p>9º Breve síntese acerca da proposta metodológica e dos conceitos geográficos trabalhados.</p> <p>10º Avaliação da proposta.</p> |
| Avaliação | <p>Avaliamos os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Interesse, envolvimento, responsabilidade e compromisso com a atividade,✓ Planejamento, organização da apresentação e material utilizado (Slides, fotos,✓ Imagens, mapa conceitual...)✓ Desenvolvimento do raciocínio crítico e clareza na argumentação.✓ Uso correto dos conceitos geográficos.✓ Cooperação entre os participantes do grupo.✓ A Avaliação foi meramente diagnóstica sem caráter classificatório. |

Fonte: Trabalho final da equipe responsável pela oficina Tipos de Leito Fluvial (2021)

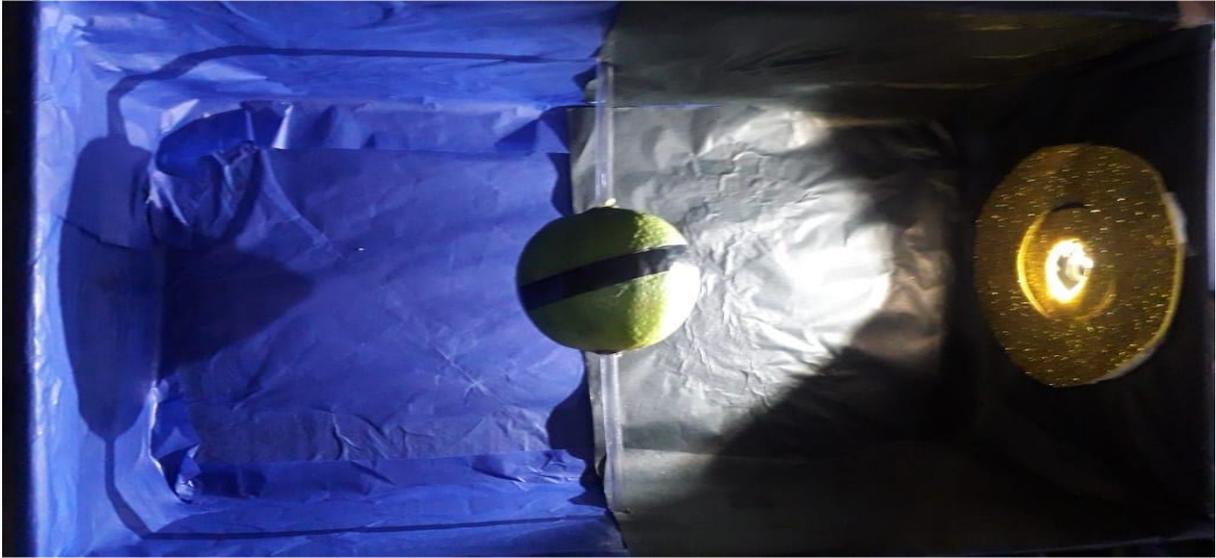
Ao final da atividade a equipe mostrou-se bastante satisfeita com os resultados, vários alunos participaram mesmo no contexto da pandemia, com a aula sendo remota, cada aluno na sua casa desenvolve individualmente a atividade, houve uma participação significativa. Criar as condições para garantir a participação da turma era uma das principais preocupações do grupo, conforme destacam no relatório final da disciplina:

Outro ponto que consideramos na elaboração da proposta foi a realidade do aluno que se encontra num contexto de pandemia onde é preciso manter um distanciamento social, dessa forma a oficina teve que ser pensada e adaptada de modo a facilitar a aquisição dos materiais, a realização de modo remoto, e assim possibilitar que um maior número possível de alunos participe de forma efetiva. (Equipe responsável pela oficina com o tema: Tipos de Leito Fluvial, 2021)

A figura 2, que veremos a seguir, representa a atividade realizada na aula que tinha como tema A Astronomia no Ensino de Geografia, solstício, equinócio e as estações do ano. A equipe optou por propor a turma que representassem o solstício e equinócio usando materiais diversos.



Figura 2 – Oficina – Astronomia



Elaborado por: Estudante da disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II - IESA/UFG (2021)

Os estudantes fizeram a representação de como ocorre o solstício e o equinócio com diferentes materiais, alguns usaram a caixa com papel pintado com lápis de cor, outros pintaram com tinta guache e outros ainda revestiram com papel colorido, a representação da terra foi feita com limões, bolas de isopor e para demonstrar o movimento de rotação usaram um palito e uma lanterna.

Com intuito de garantir o melhor resultado ao término da oficina o grupo também seguiu um roteiro pré-elaborado e promoveu ao final da atividade prática uma discussão em torno do conteúdo trabalhado,

[...] em seguida os alunos apresentaram a pesquisa feita a partir das perguntas que havíamos enviados, com quatro grupos: o primeiro fez uma representação digital do movimento de translação da terra, o segundo grupo ficou responsável para a explicação dos conceitos de equinócio e solstício, com uma boa explicação geral do tema, o terceiro trouxe fotos da alternância de estações em um mesmo lugar, com fotos de Goiânia e complementação sobre as estações na cidade com o tempo seco e chuvoso e o quarto com os conceitos geográficos apresentados na oficina. (Equipe responsável pela oficina de tema: Astronomia, 2021).

Observa-se que a oficina pedagógica, enquanto estratégia didática, associada a prática da aula invertida e a partir de experiências próximas à realidade do educando, promove resultados positivos, o envolvimento da turma, desperta o interesse pela temática que está sendo explorada, ou seja, favorece o aprendizado.

Esse entendimento é possível ser percebido também a partir das respostas dadas pelos alunos que responderam o questionário enviado à turma após o término da disciplina. Questionados sobre a importância do uso desse tipo de estratégia didática, no geral,



responderam que é muito importante e que favorece o aprendizado de forma descontraída e mais atrativa.

Tendo como referência a disciplina de metodologia de ensino da geografia que acabei de concluir eu diria que é uma forma interessante de fazer o aluno colocar “as mãos e os neurônios na massa” aliando sua criatividade, imaginação e interesse (mesmo que por obrigação no começo) ao pesquisar previamente aspectos do conteúdo que será trabalhado numa oficina ou numa aula expositiva dialogada. Com essa estratégia, o educando tem mais oportunidades de argumentar baseando-se em pesquisas prévias que realizou e sanar eventuais dúvidas antes, durante ou após a aula/oficina através da curadoria do professor. Essa é minha interpretação com relação a estratégias da aula invertida, e espero poder verificar isso de forma mais reflexiva e prática quando eu começar a ministrar minhas aulas. (Aluno A)

Questionados sobre se esse recurso metodológico facilita o ensino de temáticas relacionadas aos componentes físico-naturais, os alunos A e B, pontuaram que:

Na medida em que traz para a dimensão do 3d aspectos referentes a explicação de elementos muitas das vezes são extremamente fora da realidade do aluno, seja pelo relevo daquela região clima e afins. O que auxilia na compreensão daquele processo ou de uma junção de processos. (Aluno B)

Somos estimulados o tempo todo por diferentes fontes de entretenimento que utilizam imagens, cores, sons, formas e movimentos que conseguem prender cada vez mais nossa atenção. Nesse sentido, inspirando-se nessa lógica, numa oficina é possível usar de forma combinada alguns desses elementos de modo que torne mais palatável uma parcela dos conteúdos que permeiam os conceitos abstratos utilizados para explicar o espaço geográfico. (Aluno A)

Os estudantes apontaram no questionário que o estudo dos componentes físico-naturais pode ser facilitado, se o mesmo se dá a partir do conceito de paisagem. Mesmo não estando claro nas suas respostas o porquê dessa escolha, podemos inferir que isso pode estar relacionado a concepção de paisagem que os estudantes possuem, relacionada ao que é visível aos olhos.

Outro aspecto explorado no questionário, diz respeito ao percurso metodológico defendido por Cavalcanti (2019) problematizar-sistematizar-sintetizar, foi questionado em que momento deste percurso pode se aplicar o uso de oficinas pedagógicas. Os estudantes responderam que ele pode ser adequado a qualquer um desses momentos, vai depender do planejamento do professor:

As oficinas são ferramentas que vão ter seu real significado através do professor, portanto a oficina em si não é quem vai ditar o processo metodológico da aula e sim o professor que organizou. Portanto a oficina, por ser uma ferramenta, pode ser utilizada tanto para problematizar quanto para fazer o exercício de sistematização e síntese do conteúdo da aula. (Aluna C)



Os estudantes responderam ainda uma questão referente a metodologia usada pela professora, a aula invertida e uso das oficinas didáticas, se essas estratégias metodológicas contribuíram para manter a dicotomia entre geografia física e geografia humana ou se proporcionaram aos alunos perceberem a integração existente entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais, A aluna B disse que contribuiu para compreensão da integração entre os componentes físico-naturais e a sociedade,

[...] pois em momento algum durante a disciplina foi feita essa separação e sim o processo contrário de trazer para o cotidiano do aluno, ou seja, trazer para as relações natureza e sociedade daquele indivíduo, o conteúdo dinâmico, pois é em constante mudança que se encontra nosso entorno e os processos físico naturais.

Por fim, os estudantes se manifestaram sobre as dificuldades encontradas para desenvolverem as atividades, o fato das aulas terem ocorrido de forma remota, por conta da pandemia, as restrições para sair de casa para adquirir os materiais a serem usados nas oficinas e também a questão financeira, este fato levou todas as equipes pensarem em materiais simples de fácil acesso e baratos.

As atividades apresentadas e as falas dos estudantes, nos fazem retornar a bibliografia citada, principalmente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) e ao percurso metodológico que deve ser seguido pelo professor em sala. Qualquer que seja a estratégia adotada pelo professor ela só terá eficácia se o docente dominar o conteúdo explorado e se conseguir desenvolver um percurso metodológico, com planejamento que contemple as etapas básicas do processo de aprendizagem.

É importante destacar que essa disciplina foi ofertada para uma turma de futuros professores de Geografia, e que as atividades desenvolvidas por eles serão aplicadas em sala de aula para alunos da educação básica, esse professor, na sua atuação não pode perder de vista o que assevera a Base Nacional Comum Curricular - BNCC em relação a grande área das Ciências Humanas, na qual o componente Geografia está inserido, de acordo com esse documento, esta área do conhecimento deve proporcionar aos estudantes a capacidade de compreender os fenômenos sociais e naturais por meio da leitura de mundo e dos seus processos.

A BNCC explicita ainda que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (BNCC, 2017, p. 359), e que quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida (BNCC, 2017, p. 365).



Com o uso das estratégias corretas e com o domínio específico do conteúdo o professor terá as condições de desenvolver a disciplina de forma a torná-la interessante e significativa para o educando favorecendo uma aprendizagem significativa e capaz de contribuir para que o aluno possa atuar como cidadão no seu espaço de vivência. Um ensino que supera a dicotomia geografia física e geografia humana, que reforça a integração entre os componentes físico-naturais e os componentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da disciplina, considerando as atividades desenvolvidas, a avaliação feita pela turma, os textos apresentados como trabalho final e as respostas apontadas, por alguns alunos, no questionário que foi disponibilizado para a turma por essa pesquisadora, é possível fazer alguns apontamentos, que vão ao encontro da bibliografia estudada no Curso.

Inicialmente pontuamos a importância da compreensão, por parte do docente da integração existente entre as mais diversas vertentes da ciência geográfica, só com essa percepção o professor terá condições de tornar o conteúdo significativo para o aluno, explorando situações geográficas que tenham relação com o espaço vivido, com o cotidiano do educando.

Com esse entendimento, é possível o uso da metodologia da aula invertida, tornando o aluno o protagonista do processo de aprendizagem, pois possibilita uma aprendizagem mais significativa, nesse processo, a construção do conceito, objeto da aula, se dá a partir do conhecimento que o aluno já tem a respeito deste conceito, conhecimento esse que o aluno é provocado a externar, geralmente, a partir de uma situação geográfica exposta pelo professor no início da aula.

Por fim, é importante destacar o principal objetivo deste trabalho, que diz respeito ao uso de oficinas pedagógicas como uma estratégia de ensinagem, essa atividade conforme vimos neste trabalho, sendo bem planejada e mediada por um professor que detém o conhecimento pedagógico do conteúdo e que consegue desenvolver um percurso didático, a exemplo do defendido por Cavalcanti (2019), problematizar-sistematizar-sintetizar, favorecerá o processo de ensino-aprendizagem. Atingindo assim o objetivo da Geografia na educação básica que é o de desenvolver no educando a capacidade de pensar geograficamente, para assim poder atuar de forma consciente no seu espaço de vivência.



REFERÊNCIAS

AFONSO, Anice Esteves & ARMOND, Núbia Beray. Reflexões Sobre o Ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio. **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG**. Porto Alegre. 2009. Trabalhos Completos. Disponível em: <http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoes-anice.pdf>. Acesso: 30/07/2021

ANASTASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). Processos de ensinagem na universidade. In: ANASTASIOU, Lea das Graças C.; Alves, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. Joinville-SC: Univille, 2003. P. 67 – 100.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
acesso em: 24 jun. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

MARTINS, Heloisa H T de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=metodologia+qualitativa&oq=metodologia. Acessado em 20/05/2021

MENDONÇA, Francisco. A Geografia Socioambiental. (?). In: MENDONÇA, Francisco, KOZEL, Salete (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. Os conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturadores para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar. In: _____. As temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. **Tese** (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**.2021, v. 41: e65814

MORAN, José. Metodologia Ativas para uma aprendizagem mais profunda. Proposta metodológica de metodologia ativa. IN: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2019.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental. Orientador: Roberto Célio Valadão. 2009. 151 p. **Tese** (Doutorado) - Departamento de Geografia da UFMG, Belo Horizonte (MG), 2009.



SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Ed. USP, 1996. 384 p.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 de abril 2021

SOUZA, Marcelo Lopes. Ambientes, Territórios e Lugares: os geógrafos e os objetos de conhecimento híbridos. *In: Aula inaugural dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado) em Geografia da UFPI, 2021, Teresina (PI). **Aula Inaugural dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia da UFPI [...]***. Canal do Youtube: CAGEO/UFPI: [s. n.], 2021. Disponível em: Canal do Youtube: CAGEO/UFPI. Acesso em: 25 ago. 2021.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?). *In: MENDONÇA, Francisco & KOZEL, Salete (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.*** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002. P. 111-120.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: A demonstração didática – *In: **Técnicas de Ensino: Por que não?/ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.)*** Campinas, SP. Papirus. 1991. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/didatica.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.