



**PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NO APRIMORAMENTO DAS APRENDIZAGENS
GEOGRÁFICAS: A EXPERIÊNCIA COM A COMPONENTE PARTE
DIVERSIFICADA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PRACTICES AND EXPERIENCES IN IMPROVING GEOGRAPHIC
LEARNING: THE EXPERIENCE WITH THE DIVERSIFIED PART
COMPONENT IN ELEMENTARY EDUCATION**

**PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE
GEOGRÁFICO: LA EXPERIENCIA CON EL COMPONENTE PARTE
DIVERSIFICADA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Luan do Carmo da Silva

Mestre em Geografia. Instituto Federal de Brasília
luan.silva@ifb.edu.br

Resumo

O texto aborda conjunto de experiências implementadas em instituição de ensino fundamental sediada na área urbana de uma Região Administrativa do Distrito Federal, trata-se de atividade constituinte do programa curricular proposto para o oitavo ano do Ensino Fundamental, configurado com base no desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem. Objetiva-se avaliar o que foi trabalhado junto aos estudantes, apontar as potencialidades da proposta, assim como identificar e reorientar práticas a partir das lacunas evidenciadas. Metodologicamente articulou-se a discussão decorrente dos documentos normativos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com experiências de ensino-aprendizagem que viabilizaram ressignificar o papel do estudante, do professor e do conhecimento escolar. Como resultados aponta-se para o reconhecimento do Currículo em Movimento como um facilitador de práticas contextualizadas e significativas e a potencialidade de efetuação de projetos em sala de aula como um direcionador de aprendizagens dialógicas e referenciadas na vivência dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem por projetos; Partes Diversificadas do currículo; Educação geográfica; Currículo em Movimento.

Abstract

The text addresses a set of experiences implemented in an elementary education institution based in the urban area of an Administrative Region of the Federal District. It is a constituent activity of the proposed curriculum program for the eighth year of elementary school, based on the development of teaching-learning projects. The objective is to evaluate what was worked on with the students, to point out the potential of the proposal, as well as to identify and reorient practices based on the gaps highlighted. Methodologically, the discussion arising from the normative documents of the Public Education Network of the Federal District was articulated with teaching-learning experiences that made it possible to re-signify the role of the student, the teacher and school knowledge. As a result, it points to the recognition of the Curriculum in Motion as a facilitator of contextualized and meaningful teaching-learning practices and the potential of carrying out projects in the classroom as a driver of dialogical learning and referenced in the students' experience.

Keywords: Learning by projects; Diverse Parts of the Curriculum; Geographic education; Curriculum in Movement.

Resumen

El texto aborda un conjunto de experiencias implementadas en una institución de educación básica con sede en el casco urbano de una Región Administrativa del Distrito Federal, es una actividad

constitutiva de la propuesta curricular para el octavo año de Educación Básica, configurada a partir de en el desarrollo de proyectos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es evaluar lo trabajado con los estudiantes, señalar las potencialidades de la propuesta, así como identificar y reorientar prácticas a partir de los vacíos señalados. Metodológicamente, la discusión surgida de los documentos normativos de la Red de Educación Pública del Distrito Federal se articuló con experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitieron resignificar el papel del alumno, del docente y del saber escolar. Como resultado, apunta para el reconocimiento del Currículum en Movimiento como facilitador de prácticas contextualizadas y significativas y la potencialidad de la realización de proyectos en el aula como motor de aprendizaje dialógico y referenciado en la experiencia de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje por proyectos; Diversas Partes del Currículo; Educación geográfica; Currículum en Movimiento.

INTRODUÇÃO

Rotineiramente professores que atuam na componente curricular Geografia abordam um conjunto de conhecimentos e saberes em seu exercício profissional docente – a esse formato de trabalho, isolado e por vezes sem articulação interna, pode-se atribuir o nome de “Ensino de Geografia”. Ocorre que nem sempre esses conhecimentos, conteúdos e temáticas apresentam, necessariamente uma abordagem socioespacial – Martins (2016) nos alerta que a Geografia não pode ser aquilo que os (professores) geógrafos fazem dela.

De todo modo, paira sobre as salas de aula e sobre os currículos escolares conceitos, conteúdos e objetivos, mais ou menos estabelecidos, que igualmente direcionam o trabalho docente nas escolas – a esse formato de abordagem, com alguns direcionamentos e proposições, em alguma medida consolidados, pode-se dar o nome de “Geografia Escolar”.

Ambos – o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar –, no entanto, precisam de articulação com o cotidiano do estudante e encaminhamento para a formação crítico-cidadã deste. A partir desses aspectos pode-se falar então em “Educação Geográfica”. Demarca-se, com isso, que a Educação Geográfica tem como pressuposto o conhecimento geográfico orientado para as aprendizagens escolares em um diálogo horizontal entre professor e estudantes, sendo que seus referenciais de concepção e estruturação são a vivência do estudante e sua realidade socioespacial. Ampliando a complexidade da discussão, entende-se que tais referenciais são postos em confronto com outros recortes socioespaciais e com o conhecimento historicamente produzido e cientificamente comprovado a fim de se elaborar sistematizações que respondam às especificidades de dada localidade.

A Educação Geográfica, pelo exposto, não ignora as premissas do Ensino de Geografia e da Geografia Escolar, na verdade, incorpora-as naquilo que lhes é significativo e avança em prol de uma prática espacial cidadã, que oportuniza ao estudante leituras de mundo referenciadas em seu cotidiano – uma vez que o estudante entende o mundo a partir do lugar em que vive

(STRAFORINI, 2004; CALLAI, 2010).

Em síntese, a Educação Geográfica “diz da superação de trabalhar com um ensino de transmissão de informações para pensar a espacialidade em que vivemos, considerando os conceitos que são a base do pensamento geográfico” (CALLAI, 2013, p. 16-17). Isso nos permite prosseguir no debate sobre determinadas abordagens, conteúdos e metodologias consolidadas no exercício docente.

A Educação Geográfica, vide o exposto, será inserida em sala de aula à medida em que os currículos e práticas de ensino efetivamente estejam voltados para as aprendizagens, isto é, estejam centradas no estudante. Essa reconfiguração das dinâmicas de sala de aula mobiliza estudantes, professores, corpo gestor-pedagógico e comunidade como um todo e ressoa no formato das aulas e no entendimento de como se ensina e de como se aprende.

Na tentativa de fomentar diálogos acerca da proposição levantada, o texto em tela aborda experiência posta em prática em instituição de ensino fundamental localizada na área urbana de uma Região Administrativa do Distrito Federal (DF). Trata-se de atividade constituinte do programa curricular proposto para o oitavo ano do Ensino Fundamental, planejado por meio de projetos de ensino-aprendizagem. A expectativa com essa escrita é a de avaliar o que foi trabalhado junto aos estudantes, apontar as potencialidades da proposta, assim como identificar e reorientar práticas a partir das lacunas evidenciadas.

O texto, desse modo, articula a discussão promovida pelos documentos normativos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com experiências de ensino-aprendizagem que buscaram ressignificar o papel do estudante, do professor e do conhecimento escolar. Essa reorientação do trabalho pedagógico foi possível graças à possibilidade de materialização de determinadas componentes curriculares no formato de projetos.

O ARRANJO DA PROPOSTA

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal estabelece um conjunto de componentes curriculares que os estudantes têm como direito de aprendizagem. Dentre essas componentes constam as chamadas Partes Diversificadas (PD), as quais, entre outros objetivos, focam na construção e efetivação de uma concepção de educação de caráter integral e de integração do currículo (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A fim de delinear o trabalho didático-pedagógico das Partes Diversificadas, as unidades escolares que compõem a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) têm proposto, na atribuição de carga horária anual dos docentes, a alocação de horas para empreender projetos, oficinas e outros formatos de ensino-aprendizagem que dialoguem com os pressupostos

curriculares e com as demandas específicas da comunidade escolar – apresentados nos projetos político-pedagógicos (PPP) das instituições escolares.

Demarca-se, no entanto, que habitualmente são poucos os projetos consolidados nas unidades escolares para a promoção de atividades no âmbito das Partes Diversificadas. No geral, os professores que ficam responsáveis por essas componentes são aqueles com “janelas” em suas grades de horário, fazendo com que, em alguma medida, as Partes Diversificadas percam o sentido do trabalho epistemológico para o qual foram criadas. Desse modo, cabe ao professor responsável pelas Partes Diversificadas elaborar o plano de curso, definir a organização metodológica e determinar o modo de cumprimento da carga horária atribuída a essas componentes curriculares.

Por meio das concepções trazidas no documento normativo dos currículos da SEEDF (Quadro 1), constata-se abertura do currículo a perspectivas do fazer pedagógico autônomo, crítico e criativo. Porém, conforme ressaltam Bandeira e Dantas (2021, p. 398) “é em sua prática cotidiana que os professores reafirmam o Currículo, realçando a base teórica em que foi constituído”, isso, de acordo com as autoras, pode fazer com que os encaminhamentos derivados da articulação dos princípios e eixos apresentados sejam sumariamente ignorados pelo docente, visto que este pode estar envolto “numa alienação do trabalho, tornando o fazer pedagógico focado na transmissão acrítica do Currículo prescrito” (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 398), assim como pode romper com práticas pouco significativas no contexto de construção de aprendizagens por parte dos estudantes.

Quadro 1. Concepções curriculares do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (2014)

Currículo em Movimento	Pressupostos teóricos	Teorias críticas e pós-críticas
		Educação integral
		Pedagogia histórico-crítica
		Psicologia histórico-cultural
		Avaliação formativa
	Eixos transversais	Educação para a Diversidade
		Cidadania e educação em e para os Direitos Humanos
		Educação para a Sustentabilidade
	Princípios epistemológicos	Unicidade teoria-prática
		Interdisciplinaridade
		Contextualização
		Flexibilização
	Eixos integradores	Alfabetização
Letramentos		
Ludicidade		

Fonte: SEEDF (2014a)

Org.: O Autor

Esse formato de pensar o currículo, por sua vez, aponta para “a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (SEEDF, 2014a, p. 10-11). Posto o cenário, ao longo do ano letivo de 2015, os estudantes do Centro Educacional 02 de Brazlândia (CEd 02), tiveram contato com três componentes curriculares de Partes Diversificadas. Cada uma dessas componentes sendo identificada pela nomenclatura “Parte Diversificada” acompanhada de um algarismo romano.

Para as turmas A, B, C e D de oitavos anos, a Parte Diversificada I (PD I) ficou sob responsabilidade do docente da área de Geografia, que na tentativa de construir uma aprendizagem significativa, pautou a PD I em uma análise atenta do cotidiano e do lugar de vivência do estudante, uma vez que:

[...] é do seu lugar de vivência que o mesmo poderá retirar e elaborar conclusões positivas ou não, compreender o dinamismo das paisagens e as relações econômicas, políticas, socioculturais e socioambientais, que estas moldaram e ainda moldam a estrutura de seu lugar (MELLO, 2017, p. 23).

Ainda que a PD I não seja uma reprodução, ou um prolongamento, da componente curricular Geografia, os conhecimentos da Educação Geográfica foram intensa e constantemente acionados para o alcance dos objetivos de aprendizagem previamente definidos – visto que as premissas da Educação Geográfica não se limitam às aulas de Geografia e, mais, dialogam profundamente com os eixos, princípios e pressupostos do Currículo em Movimento. Destaca-se ainda que ao invés de se fazer uso do formato disciplinar para a operacionalização de PD I, optou-se pela metodologia de projetos, visto que:

A ideia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar as informações, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou um problema. O professor é um facilitador, favorece, recolhe e interpreta as contribuições dos alunos, no entanto, é ser ativo, criativo e crítico que contrasta as suas intenções com sua prática (MATOS, 2009, p. 23).

Próximo ao apresentado Cavalcanti (2019, p. 151) afirma que a utilização de projetos como metodologia de ensino-aprendizagem é inovadora porque tem como fundamento que:

[...] não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola, em atividade constante (muitas vezes com seu envolvimento apenas formal), ou passivamente assistindo à explicação dos professores, ou cumprindo tarefas mecânicas.

Com isso, ao longo do ano letivo foi promovido o projeto “Quem sou eu”, o qual

inicialmente fomentou a discussão acerca do entendimento de que o estudante, enquanto sujeito em formação “é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (SEEDF, 2014a, p. 10). Essa proposição, no entanto, não esteve voltada para a introspecção isolada do estudante, mas ao seu entendimento na condição de ser um sujeito concreto que, dentro de suas possibilidades sócio-históricas e culturais, pode intervir no ordenamento do mundo e do lugar em que vive. Ideias semelhantes são defendidas por Cavalcanti (2019), a qual aponta que, os projetos educativos, embora em sua maioria, sendo pontuais nas redes de ensino:

[...] orientam-se pelo entendimento de que é necessário que na escola os alunos possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e sua constituição como seres sociais, como cidadãos. É fundamental que possam se desenvolver como pessoas, que entendem como as relações democráticas podem acontecer nos pequenos grupos, que aprendam a pensar conscientemente com instrumentos simbólicos e a operar na vida cotidiana com eles, e que sejam respeitados como sujeitos nesse processo (CAVALCANTI, 2019, p. 151).

A partir do argumentado, estabelece-se que o desenho curricular por meio de projetos se mostra como uma interessante alternativa ao modelo consolidado de transmissão do conhecimento. De acordo com Mello (2017, p. 14), a proposição de projetos para a *construção de conhecimentos* dota “o processo de ensino-aprendizagem de significado, propiciando a disciplina escolar [...] uma maior integração entre o social e o ambiental, permitindo um trabalho sobre a compreensão e interpretação dos fenômenos a partir do conceito de lugar”. Próximo a esse pensamento Castellar e Vilhena (2014, p. 120) complementam o debate ao afirmar que:

organizar um projeto para estudar a cidade ou o lugar de vivência do aluno significa gerar procedimentos e fornecer instrumentos multidisciplinares ao aluno para ampliar sua compreensão da própria ciência geográfica e de suas interações com a experiência pessoal.

Sendo assim, no primeiro momento (primeiro bimestre letivo) as atividades do projeto “Quem sou eu” estiveram voltadas para a pesquisa sobre a história do lugar de moradia dos estudantes, reconhecimento da história de vida de seus familiares e pessoas próximas. As ideias norteadoras da proposta estiveram pautadas na concepção de educação integral trazida pelos documentos curriculares da SEEDF e reafirmados pelos documentos pedagógicos da unidade escolar. No campo procedimental as atividades desse momento priorizaram práticas de letramentos diversos.

Inicialmente os estudantes responderam a um questionário (Figura 1) interessado no

reconhecimento de suas vivências cotidianas de modo que fosse possível, posteriormente, gerenciar novas ações do projeto com base nos dados e informações coletados. O instrumento permitiu cartografar a distribuição espacial de nascimento e moradia dos estudantes, também identificou como se dá a convivência destes com seus familiares, quais suas práticas sociais cotidianas e outras informações pertinentes à concretização do projeto.

Figura 1. Questionário socioeconômico – traçando o perfil da turma

	Centro Educacional 02 de Brazlândia	Disciplina: Parte Diversificada I	
Professor(a):	Ano: 8º	Turma:	
Aluno(a):		Nº:	

Observações:

- Preencha o cabeçalho e confira todo o questionário.
- Se observar qualquer irregularidade, comunique ao professor.
- Responda as questões com caneta de tinta azul ou preta. As questões respondidas a lápis ou rasuradas não darão direito à revisão.
- Revise seu questionário antes de entregá-lo.

Questionário Socioeconômico – Traçando o perfil da turma

Este material consiste em um levantamento de dados gerais sobre o aluno, seu cotidiano e o meio do qual faz parte. A ideia central é possibilitar ao professor, e até mesmo ao aluno, o reconhecimento das realidades social, econômica e cultural que os circunda. Dessa maneira, pede-se que o referido material seja respondido fidedignamente.

Idade: _____ anos.

Mora no Distrito Federal desde: _____

Principal ocupação: _____

Ocupação (profissional) dos responsáveis: _____

Local de moradia (bairro/setor): _____

Tipo de moradia: () Casa () Apartamento
() Chácara/Fazenda () Outra _____

Condição da moradia: () Própria () Alugada () Emprestada () Cediada () Outra _____

Tempo de deslocamento entre escola e a moradia: _____



No mapa a seguir faça o que se pede: 1. Escreva corretamente as siglas dos estados; 2. construa a seguinte legenda: 2.1 Marque com um "x" o estado onde você nasceu; 2.2 desenhe um figura geométrica de quatro lados iguais no estado onde o seu pai nasceu; 2.3 desenhe um figura geométrica de três pontas no estado onde sua mãe nasceu.

Áreas de lazer que mais utiliza:
() Praça () Shopping () Parque () Clube () Rua Outros: _____

Estilo musical favorito: _____

Página 1 de 2

Quando você está com tempo livre o que costuma fazer? _____

Principais atividades de lazer da família:






Outras: _____

Meios de transporte que utiliza:







Outros: _____

Principais fontes de informações diárias:







Outros: _____

Suponhamos que você fosse diretor(a) por um dia na escola em que estuda. O que você mudaria?

Na sua atual condição de aluno(a), o que você pode fazer para tornar a escola cada vez melhor para você e para todas as pessoas que dela fazem parte?

Página 2 de 2

Org.: O Autor

Destaca-se que Brazlândia, localidade de moradia de grande parte dos estudantes e local onde a escola está sediada, é uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (DF) que tem incorporado um número significativo de migrantes ao longo do tempo (PDAD, 2022).

Essa área do DF também é uma das principais responsáveis pelo abastecimento de hortifrutigranjeiros desta unidade da federação (SILVA, 2020). Tais pautas socioeconômicas foram evidenciadas nas informações trazidas pelos estudantes, permitindo assim que, durante os diálogos promovidos em sala de aula se pudesse contextualizar os dados coletados com os aspectos históricos de uso e ocupação do solo da RA. Isto é, por meio desse levantamento prévio os estudantes tiveram contato com elementos que configuram a discussão acerca da unicidade teoria-prática no que concerne às dinâmicas socioespaciais atuantes em seu local de estudo e

moradia.

Ainda com base nos dados do primeiro questionário os estudantes foram instigados a conversar com seus pais, responsáveis e pessoas mais velhas acerca das motivações que os fizeram mudar/permanecer em Brazlândia. A partir dessa provocação os estudantes construíram entrevistas previamente roteirizadas em sala de aula. Tais entrevistas evidenciaram outro conjunto de aspectos que o questionário socioeconômico não conseguiu captar.

Os dados das entrevistas conduziram à proposição de uma visita guiada ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (IHGDF), o qual mantém, em parceria com a SEEDF, o programa educacional “Distrito Federal: Seu Povo, Sua História”. A visita *in loco* permitiu aos estudantes momento de conversa com mediadores (Figura 2), visitação a exposição localizada no museu, reconhecimento do acervo da biblioteca da unidade, além de passeio por espaços externos ao prédio. Todas essas atividades propiciaram o entendimento de princípios de educação patrimonial e reconhecimento de aspectos sociogeográficos da configuração territorial da unidade da federação na qual vivem, algo que foi percebido como uma lacuna no aprendizado dos estudantes e etapa fundamental para avançar para outras práticas no âmbito do projeto.

Figura 2. Visita mediada de estudantes do CEd 02 de Brazlândia ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (IHGDF) - 2015



Fonte: O Autor (2015)

Entendendo que o Distrito Federal apresenta ordenamento urbanístico severamente fragmentado e segregado, e que “o estudo da cidade não deve ser uma mera observação, não é somente uma topografia que se percorre ou uma paisagem que se descobre. É um espaço social do qual se apropria intelectualmente” (CASTELLAR; VILHENA, 2014 p. 120), ao longo dos

aproximadamente 50 km que separam a escola (CEd 02) do IHGDF foram processadas intervenções orais de modo que os estudantes pudessem constatar algumas das informações trabalhadas durante a visitação em espaços próximos à comunidade de que fazem parte.

Ainda durante o percurso, por meio de conversas informais com os estudantes, foi identificado que o hábito de frequentar espaços culturais como museus, teatros, cinemas e outros era diminuto – isso provavelmente em decorrência das longas distâncias a serem percorridas, bem como por conta das carências socioeconômicas presentes na comunidade constituinte da RA Brazlândia (PDAD, 2022). A fim de sistematizar a constatação do pouco contato com os espaços culturais presentes no DF, foi elaborado e aplicado novo questionário aos estudantes (Figura 3).

Figura 3. Questionário Cultural aplicado aos estudantes de PD I do CEd 02 de Brazlândia – 2015

The image shows two identical copies of a questionnaire titled "QUESTIONÁRIO CULTURAL". Each form is for a student from ESCOLA: CED 02, CRE: BRAZLÂNDIA. The forms contain the following sections:

- 01) Você já estudou em escola da rede particular de ensino?** () SIM () NÃO. For quantos anos? _____
- 02) Você já reproveu algum ano?** () SIM () NÃO. Quantas vezes? _____
- 03) Grau de escolaridade dos responsáveis:**
 - Responsável 1 () Não alfabetizado () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Ens. Superior () Pós-graduado
 - Responsável 2 () Não alfabetizado () Ens. Fundamental () Ens. Médio () Ens. Superior () Pós-graduado
- 04) Das atividades culturais abaixo, assinale quantas vezes você frequenta:**
 - Exposição de Arte () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Concerto musicais () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Cinema () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Teatro () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Museu () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Espectáculo de dança () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
 - Espectáculo circense () Nenhuma () Uma vez () De duas a cinco vezes () Mais de cinco vezes
- 05) Assinale o(s) principal(is) incentivador(es) de sua ida a tais atividades:**
 - Exposição de Arte () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Concerto musicais () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Cinema () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Teatro () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Museu () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Espectáculo de dança () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
 - Espectáculo circense () Escola () Pais/Responsáveis () Outros _____
- 06) Quais monumentos arquitetônicos de Brasília você já visitou?**
 - () Nenhum () Catedral () Museu Nacional () Congresso Nacional () Memorial JK
 - () Ponte JK () Palácio da Alvorada () Praça dos Três Poderes () Outro _____
- 07) Quantos livros você leu este ano?** () Nenhum () 1-2 () 3-4 () Mais de 4
- 08) Quais os estilos musicais que você costuma ouvir?**
 - () Funk () Sertanejo () Gospel () MPB () Pagode () Clássica Instrumental
 - () Axé () Samba () Rap () Música Eletrônica () Outro _____
- 09) Quantas horas em média, por dia, você passa nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.)?**
 - () Até uma hora () Até duas horas () Até três horas () Mais de três horas () Não utilizo redes sociais

Assinatura: _____

Org.: O Autor

Assim como no questionário anterior foi solicitado que cada estudante conversasse com seus familiares – uma vez que se defende o diálogo e a participação da família no processo de construção de conhecimentos dos estudantes, bem como a construção coletiva das aprendizagens. A partir desse segundo questionário se fez necessário que novas estratégias para o prosseguimento da educação em caráter integral fossem discutidas junto à gestão da escola e demais docentes. Essas estratégias não romperam com os pressupostos curriculares e tampouco “empobreceram” o

projeto. Uma vez que conforme estabelece um dos documentos constituintes do Currículo em Movimento:

Para que o currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, a organização do trabalho pedagógico da escola é imprescindível. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocadora, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados (SEEDF, 2014b, p. 14).

A centralidade das ações didático-pedagógicas permaneceu no reconhecimento de si e do outro como agentes transformadores do espaço e na compreensão de que a cidade, enquanto lócus contemporâneo privilegiado de produção e reprodução das sociabilidades, carece de atenção intelectual também por parte dos sujeitos em processo de elaboração e sistematização de seus conhecimentos escolares/científicos. Desse modo, foram propostas novas visitas guiadas a museus (Figura 4A), galerias de arte (Figura 4B), passeios a teatros e clubes, bem como a montagem de mostras e produção artística dos estudantes.

Figura 4A. Visita guiada ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB)

Figura 4B. Visita guiada ao Espaço Cultural Marcantonio Vilaça/Espaço Cultural do Tribunal de Contas da União (TCU)





Fonte: O Autor (2015)

Além das visitas apresentadas, os estudantes foram conduzidos a uma peça de teatro no espaço Caixa Cultural e, no final do ano, puderam participar de atividade de lazer em um parque aquático localizado nas proximidades do Lago Paranoá, no centro do Distrito Federal. Ao retornar de cada uma das visitas, os estudantes foram mobilizados a conversar com a turma acerca das experiências. Posteriormente produziram pequenos textos, individuais ou coletivos, que indicassem os aprendizados alcançados com as atividades. Essa proposta de provocar textos e argumentações orais acerca do que era encontrado durante as visitas se mostrou bastante enriquecedora nos processos de sistematização das aprendizagens dos estudantes e de internalização do conhecimento. No entanto, conforme argumentam Castellar e Vilhena (2014, p. 15):

Na educação geográfica, para obter a compreensão necessária do mundo, é importante formular hipóteses a partir de observações, para posterior comprovação e análise. O passo fundamental para esse processo de análise é ter a prática científica articulada com o desenvolvimento teórico, ou seja, a dimensão da prática pedagógica e da epistemologia da ciência geográfica.

Entende-se, com o exposto, que houve uma lacuna no projeto, em especial no que concerne ao aprimoramento dos letramentos. Ao se considerar as especificidades do conhecimento socioespacial, uma proposta a ser repensada é a incorporação de práticas de mapeamento e espacialização dos espaços visitados, isso certamente ampliaria o modo de compreender os pressupostos estruturantes da Educação Geográfica (CALLAI, 2013). Ainda que esses mesmos estudantes, durante as aulas da componente curricular Geografia efetuassem continuamente atividades de leitura, interpretação e produção de mapas (Figura 5), defende-se que incorporar tais atividades no projeto certamente traria ganho qualitativo ao aprendizado dos

estudantes quanto ao letramento cartográfico. Dado os recentes avanços tecnológicos pode-se incluir, ainda, na proposta o uso de aplicativos específicos que facilitam o processo de mapeamento colaborativo, bem como o tornam mais dinâmico e atrativo às crianças e adolescentes (cf. SILVA; NASCIMENTO; FABRÍCIO, 2022).

Figura 5. Atividade de leitura e interpretação de mapas produzida nas aulas de Geografia



Fonte: O Autor (2015)

Retomando a discussão estabelecida ao longo do projeto, ressalta-se que a cidade e o urbano se configuram como planos de fundo do atual momento histórico de modelamento do espaço geográfico, a fundamentação básica para essa conformação está vinculada aos incrementos de técnica, ciência e tecnologia nos lugares (SANTOS, 2004).

Desse modo, o ser humano como sujeito protagonista deste quadro, ao mesmo tempo vive, atua e (re)configura constantemente as diversas espacialidades, as quais são cada vez mais interconectadas e interdependentes. Em sala de aula, o desafio que se apresenta ao docente é a mediação dessa complexidade junto aos estudantes, de modo que seja possível, acionando as dinâmicas espaciais locais, analisar diversas escalas geográficas envolvidas na compreensão de um determinado fenômeno socioespacial.

Esse modo de construção de conhecimento, conforme tem sido argumentado ao longo do texto, é um dos formatos que estimula a formação crítico-cidadã do estudante sob a perspectiva da práxis. Em concordância com esse pensamento Cavalcanti (2008, p. 81) assinala que “o exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade”.

Ou seja, a cidade e o urbano, em suas contradições e indissociabilidades, aguça e revela

admirações, insatisfações, questionamentos que podem (e devem) ser explorados em função da sistematização do conhecimento do estudante. Quando se analisa o mesmo ponto sob outra perspectiva, tem-se que o conhecimento escolar é composto por ferramentas intelectuais importantes para a leitura daquilo que o estudante experiencia cotidianamente em suas práticas sociais.

Na tentativa de evidenciar e aproximar tais práticas do contexto da sala de aula, os estudantes foram motivados a fotografar atividades e espacialidades representativas do cotidiano vivido pelos moradores de Brazlândia. Sabido a complexidade dessa etapa do projeto, os estudantes foram distribuídos em pequenos grupos e orientados a partir de suas ideias iniciais. Partiu-se do entendimento de que o cotidiano está relacionado à organicidade do tempo humano e sua significação para o contexto social.

Como procedimento metodológico houve o direcionamento para a reflexão acerca dos problemas e situações específicas de suas vivências e a partir de então lhes foi solicitado os primeiros registros fotográficos. A priori se fez pertinente discutir com os estudantes que os registros não deveriam se limitar ao que é considerado belo ou visualmente atrativo, mas que a atenção estivesse voltada para aquilo que pudesse “traduzir” aspectos de Brazlândia por meio das imagens.

De acordo com Gomes e Ribeiro (2013, p. 34) as imagens apresentam forte potencialidade de articular raciocínios geográficos, ou em outras palavras “há uma espécie de pedagogia, de educação visual geográfica, capaz de nos propiciar essa experiência de pensar com as imagens”, nos cabe nesse cenário, o exercício intelectual de compreender a dimensão socioespacial da realidade e, junto aos estudantes, fundamentar nossas práticas de ensino (CAVALCANTI, 2019). Após um intenso trabalho de seleção de fotografias e orientação do trabalho pedagógico, foram selecionadas 55 de 146 fotografias produzidas. Desse total 44 imagens compuseram parte da Mostra Cultural da escola.

Junto a cada uma das fotografias constava um texto produzido pelos grupos de estudantes. Para a Mostra Cultural, no entanto, foi elaborado trabalho de curadoria com os textos, os quais consideraram os aspectos elencados pelos grupos, mas incorporaram informações e dados estatísticos sobre a RA de Brazlândia de modo a ativar a curiosidade do público presente (Figura 6) e suscitar novas discussões após a atividade.

Figura 6. Mostra Cultural com fotografias produzidas pelos estudantes do projeto “Quem sou eu”



Fonte: O Autor (2015)

Um dos pontos da (RA) mais recorrentes na produção fotográfica dos estudantes foi o lago Veredinha, o qual está situado no centro da RA, em área bem próxima à escola. De modo geral, inicialmente os estudantes buscaram registrar espaços com certo apelo cênico. Nas conversas com os autores das imagens, durante os momentos de orientação, se percebeu a necessidade de outra atividade de intervenção “fora da escola”, uma vez que era constantemente relatado que, ainda que a área do lago apresentasse características de uma paisagem considerada “bonita”, ao se aproximar dessa área ficava visível a sensação de abandono e pouco zelo da comunidade.

Sendo assim, se estabeleceu como nova atividade o plantio de mudas típicas do Cerrado em uma determinada área do complexo do lago (Figura 7). Essa nova atividade foi executada em parceria com uma Organização Não-Governamental (ONG) sediada na RA.

Figuras 7. Plantio de mudas típicas do Cerrado no Lago Veredinha



Fonte: O Autor (2015)

Junto a essa atividade foram trabalhados princípios do eixo transversal Sustentabilidade presente no Currículo em Movimento. Tal discussão possibilitou a apresentação junto aos demais docentes da escola da proposta de criação de um evento anual chamado “Dinâmicas do Cerrado”, o qual tinha como princípio básico o reconhecimento e a valorização da sociobiodiversidade presente no bioma, bem como a evidenciação da importância local, regional e nacional da preservação e conservação de partes desse bioma para o Brasil e para o mundo.

Ainda que as atividades aqui elencadas tenham sido oportunizadas em PD I, aponta-se que todas elas estiveram em concordância com os propósitos do currículo de Geografia estabelecido para o ano escolar palco das ações. Houve, nesse sentido, a ampliação e potencialização da compreensão socioespacial de funcionamento da sociedade por meio do aprofundamento das práticas de ensino proporcionadas pela metodologia de projetos. Os estudantes foram autores de suas práticas, e estas por sua vez, incrementaram a construção e sistematização de conhecimentos relacionados à compreensão socioespacial da cidade e do urbano como contextos privilegiados de produção e reprodução da vida.

As atividades constituintes do projeto tiveram a premissa básica o reconhecimento de que as aprendizagens ocorrem de maneira colaborativa, sendo que práticas de investigação, argumentação, sintetização, análise, observação, descrição e outras são inerentes ao desenvolvimento de princípios mais gerais do pensamento (CAVALCANTI, 2019). Outras atividades podem ser inseridas, algumas das que foram elencadas podem ser substituídas ou até

mesmo suprimidas, o que é relevante, na conjuntura apresentada, é o direcionamento das expectativas de aprendizagem para aspectos vividos pelos estudantes e a mobilização de metodologias que deem forma a essas expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura por práticas de ensino que sejam chamativas e atraentes aos estudantes é uma constante quer seja nos cursos de formação de professores, quer seja no dia a dia da sala de aula de profissionais em atuação no mercado. No geral busca-se aquilo que atraia o estudante, sob a ótica de que dessa maneira este sujeito poderá aprender mais e melhor. É como se a sala de aula tivesse se tornado uma extensão das redes sociais na incansável busca por *likes* e compartilhamentos. Ressalta-se, inclusive, que numa rápida busca, é possível identificar um mercado em crescimento em redes como o instagram e o facebook de venda de conteúdos e estratégias de ensino.

Entende-se, no entanto, que mais importante do que uma metodologia “instagramável” (termo comum atualmente), está a construção dialógica de propostas de ensino-aprendizagem nas quais os estudantes sejam escutados, suas especialidades e seu cotidiano sejam considerados, e os objetivos de aprendizagem é que sejam os responsáveis por acionar as metodologias de ensino, e não o contrário.

É comum que as escolas e demais instituições de ensino viabilizem em seus calendários atividades que não se restrinjam somente às aulas. São propostas para os estudantes atividades como passeios culturais, visitas técnicas, gincanas, mostras, feiras e outros. Essas atividades têm como diferencial “tirar” o estudante e a comunidade escolar da rotina. Assim, podem ser estabelecidas novas formas de aprender e novos modos de lidar com o conhecimento. No entanto, é válido ressaltar que somente propor atividades “diferenciadas”, “que fujam da rotina”, não significa modificação no modo como o estudante desenvolverá seu aprendizado. É fundamental, para tanto, que tais propostas tenham fundamentação teórico-metodológica e didático-pedagógica voltadas para a construção de conhecimento e sistematização do que tem sido historicamente produzido pela humanidade.

As atividades constituintes do projeto “Quem sou eu”, na componente curricular PD I, atenderam às demandas do público escolar e às orientações curriculares da SEEDF e da unidade escolar na qual foi realizado. Registra-se que o atendimento a essas demandas se deu de maneira orgânica e planejada por meio da avaliação das etapas previamente propostas e no planejamento de novas ações. O Currículo em Movimento não foi determinante para a proposição das atividades, mas um garantidor de que tais atividades pudessem ser executadas em prol da

otimização das aprendizagens dos estudantes.

Quanto as componentes Partes Diversificadas, de modo geral, pode-se argumentar que é importante que, respeitando a autonomia e autoria docente, as organizações curriculares definam melhor os roteiros de trabalho e/ou pré-estabeleçam demandas específicas da comunidade que possam ser problematizadas pelos diferentes campos do conhecimento escolar a fim de que os estudantes possam se apropriar criticamente dessas especificidades de seu entorno e mobilizando os conhecimentos escolares, possa agir de maneira consciente diante de tais demandas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. N. A. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **e-Curriculum**. v. 19, n. 1, p. 390-404, 2021 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47336> Acesso: 19 Jan. 2022.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S. (Org.). **Geografia: Ensino Fundamental- Coleção Explorando o Ensino**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010, v. 22, p. 25-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7838&Itemid= Acesso: 04 Jun. 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. de. **Ensino de Geografia**. Coleção ideias em ação. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2014, 161p.

CALLAI, H. C. **A Formação do profissional da Geografia - o professor**. 1. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013. 164p.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. – Campinas: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. 1. Ed. Goiânia: C&A alfa comunicação, 2019. 232p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Portaria nº 15 de 11 de fevereiro de 2015**. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 41, 27 de fevereiro de 2015, 2015.

GOMES, P. C. C.; RIBEIRO, L. P. A produção de imagens para a pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, v. 1, p. 27-42, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/8465> Acesso: 20 mar. 2022.

MARTINS, E. R. O Pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **GEOgraphia**, v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758> Acesso: 12 Ago. 2021.

MATOS, M. A. E. A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**. v. 2, n. 1, p. 22-29 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21036> Acesso: 15 Abr. 2015.

MELLO, Y. R. M. O uso de projetos no ensino de geografia para a construção de um currículo significativo. In: SANTOS, C. (Org.). **Projetos Formativos, Práticas e Ensino de Geografia**. 1. ed. Nova Iguaçu: Clube de Autores, 2017, p. 13-31.

PDAD. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. **Relatório Codeplan Brazlândia 2021**. 119 p. Brasília: Codeplan, 2022. <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Brazlandia.pdf> Acesso: 30 set. 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – técnica e tempo, razão e emoção. Coleção Milton Santos, 1. São Paulo: Edusp, 2004. 384 p.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014a. 90 p.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, 2014b. 145 p.

SILVA, L. do C. da. Questões socioespaciais da produção de alimentos. In: ROTOLO, T. de M. S.; SILVA, T. F.; HAMID, S. C.; SILVA, L. C.; Silva, L. C.; PIMENTEL, G. (Orgs.). **Laboratório de cultura e história da alimentação: práticas de educação e pesquisa**. 1ed. Brasília: Editora IFB, 2020, v. 1, p. 227-258. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/126> Acesso: 23 maio 2021.

SILVA, L. do C. da; NASCIMENTO, D. T. F.; FABRÍCIO, L. V. Possibilidades de construção de conhecimento geográfico a partir do uso da Plataforma de mapeamento colaborativo Google My Maps. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, p. 05-31, 2022. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1006> Acesso: 06 Jul. 2022.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2004. 188p.