



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JOÃO CLÍMACO XIMENES NETO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: AÇÕES
EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB DE
CATOLÉ ROCHA-PB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2017**

JOÃO CLÍMACO XIMENES NETO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: AÇÕES
EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB DE
CATOLÉ ROCHA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador/a: Prof^a. Dr^a. Patrícia
Cristina de Aragão

CAMPINA GRANDE – PB
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

X9e Ximenes Neto, João Climaco.

O ensino de geografia na educação patrimonial [manuscrito] : ações educativas no ensino médio integrado do IFPB de Catolé do Rocha-PB / João Climaco Ximenes Neto. - 2017.

191 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Ensino de Geografia. 2. Educação Patrimonial. 3. Memória. 4. Patrimônio.

21. ed. CDD 910


JOÃO CLÍMACO XIMENES NETO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: AÇÕES
EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB DE
CATOLÉ ROCHA-PB


Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Formação de Professores, da
Universidade Estadual da Paraíba,
campus I, como parte das exigências
para a obtenção do grau de Mestre
em Formação de Professores.

Aprovada em: 14/12/2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão - PPGFP/UEPB
Orientadora



Profa. Dr^a. Paula Almeida de Castro - PPGFP/UEPB
Examinadora



Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro - PPGG/UEPB
Examinador

Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino - PPGFP/UEPB
Suplente

*Ser poeta é rimar tudo
Por tudo ser cordelista
É ser sertanejo sem ser
É fazer verso e não ser repentista
Tudo isso e muito mais
Já tenho em minha lista
Pois na minha simples lista
Fiz uma parcial
Para falar do meu passado
Patrimônio Cultural
E pra citar os estudos
Educação patrimonial
Gosto de falar rio
Planalto e não baixaria
Deixo meus trabalhos prontos
Deixo até poesia
Por que amo a matéria
Que é a geografia
Meu sertão esta mudado
Já perdeu toda beleza
Não vejo o grito do sapo
Não pesco em correnteza
Por que estão acabando
Com o resto da natureza
Nessa minha caminhada
Não gosto de preconceito
Não gosto de pessoas más
Que em tudo bota defeito
Como é que evoluímos
Com a sociedade desse jeito?*

(Francisco Junior)

DEDICATÓRIA

*Às três mulheres da minha vida: Júnia, Laura e Sofia
O Caminho, A Companhia e A Esperança.*

AGRADECIMENTOS

A minha Mãe e meu Pai, por tudo, mas, principalmente, pela dedicação e auxílio na construção do “Caminho”.

À Laura Ximenes, minha menina, aluna, mulher e companheira. Obrigado, Laura, pelas observações, discussões e correções, pelas águas tranquilas após as tempestades, pelo cuidado, carinho e crença de que era possível. Meu amor.

À Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão, pelas orientações precisas, pelas críticas, por estar ao meu lado durante toda a caminhada, de maneira irrestrita e encorajadora.

Aos professores Dr^a. Paula Almeida de Castro e Dr. Antônio Carlos Pinheiro, pelas contribuições durante o meu exame de qualificação.

A todos que fazem o IFPB, Campus Catolé do Rocha – PB, na pessoa do Diretor Geral Caetano José de Lima, que, durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, apoiou-nos, dando-nos condições de desenvolvê-lo.

Aos (as) alunos (as) que foram de uma dedicação magnífica, de um coletivismo precioso e que me acolheram, juntamente com as minhas ideias e projetos, ensinando-me na medida em que íamos juntos, construindo o conhecimento.

À Denise Nascimento, amiga e companheira, que faz parte da nossa família do coração, pelo auxílio em diversos momentos, sem medir esforços. Sua colaboração foi fundamental.

Ao amigo e Professor Márcio Roberto, que me socorreu incontáveis vezes, sempre com o companheirismo e cavalheirismo peculiares.

À Michelle Santino, colega de mestrado, pela parceria e pelo auxílio sem hora marcada e sempre disposta a ajudar.

A Bruno, secretário do PPGFP, pela atenção e amizade de sempre.

Aos professores do Mestrado e aos demais colegas de turma, pelo conhecimento e troca de experiências, diante dos desafios trazidos pela pós.

RESUMO

Este estudo apresenta uma abordagem metodológica do ensino de Geografia fundamentada na Educação Patrimonial, como um instrumento importante na valorização e preservação do patrimônio, da identidade e da memória local, tendo como referência o cotidiano dos (as) alunos (as) do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba do município de Catolé do Rocha - PB. Buscou-se interpretar temas de Geografia que, comumente são apresentados nos livros didáticos de maneira globalizada e generalizada, trazendo-os para uma perspectiva local. Como objetivo geral, propusemos um plano de ação pedagógica, no âmbito da formação continuada, por intermédio da metodologia da Educação Patrimonial, no ensino da Geografia, com turmas do IFPB. Buscando contemplar um trabalho com a literatura de cordel para desenvolvimento do ensino da Educação Patrimonial, abordando os diversos elementos que compõem o Patrimônio Cultural material e imaterial da microrregião de Catolé do Rocha. Portanto, atenta-se para questões enraizadas na contextura do lugar como algo próximo e que faz parte do histórico da comunidade. Neste sentido, a pesquisa apresenta-se como qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois procura responder às indagações do processo investigativo. Apresenta-se ainda como uma pesquisa bibliográfica e documental em que foram utilizados, por meio do levantamento historiográfico, textos acerca dos temas ligados diretamente à pesquisa – Educação Patrimonial, Patrimônio, Formação de Professores, Memória e Ensino de Geografia - no sentido de fazer as reflexões necessárias ao seu embasamento. Empregou-se também como fontes importantes na condução do estudo, folhetos de cordel, oficinas pedagógicas, legislações e questionários aplicados com o (a) aluno (a) sobre o ensino da Geografia, a cultura local, identidade e memória. Fundamenta-se, teoricamente, a discussão com o auxílio dos autores, tais como: Vera Maria Candau (2014), Tardif e Lessard (2011), Antônio Nóvoa (2009), Sandra Pelegrini (2009), Paul Claval (2007), Milton Santos (2006), Maria de Lourdes Horta (1999), Maurice Halbwachs (1990), entre outros que lançam compreensões e ampliam perspectivas sobre o presente objeto de estudo. Assim, a pesquisa, no campo do ensino de Geografia em interface com a prática da Educação Patrimonial, trabalhada no contexto da educação, possibilitou repensar as práticas docentes e o currículo escolar e como é possível trazer as aproximações dos (as) alunos (as) com sua localidade sem perder o sentido do global, fazendo com que desenvolvam novos olhares e possibilidades sobre seu local como espaço de pertencimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Educação Patrimonial. Memória. Patrimônio. Lugar.

RESUMEN

Este estudio presenta un enfoque metodológico de la enseñanza de Geografía fundamentada en la Educación Patrimonial, como un instrumento importante en la valoración y preservación del patrimonio, de la identidad y de la memoria local, teniendo como referencia el cotidiano de los (las) alumnos (as) del 1 ° año de la Enseñanza Media Integrada del Instituto Federal de Paraíba del municipio de Catolé do Rocha - PB. Se buscó interpretar temas de Geografía que, comúnmente son presentados en los libros didácticos de manera globalizante y generalizada, trayéndolos hacia una perspectiva local. Como objetivo general, propusimos un plan de acción pedagógica, en el ámbito de la formación continuada, por intermedio de la metodología de la Educación Patrimonial, en la enseñanza de la Geografía, con las clases del IFPB. Se buscó contemplar un trabajo con la literatura de cordel para el desarrollo de la enseñanza de la Educación Patrimonial, abordando los diversos elementos que componen el Patrimonio Cultural material e inmaterial de la microrregión de Catolé do Rocha. Por lo tanto, se atenta a las cuestiones enraizadas en la contextura del lugar como algo cercano y que forma parte del histórico de la comunidad. En este sentido, la investigación se presenta como cualitativa, de tipo investigación-acción, pues procura contestar a las indagaciones del proceso investigativo. Se presenta como una investigación bibliográfica y documental en la que se utilizaron, a través del levantamiento historiográfico, textos acerca de los temas vinculados directamente a la investigación - Educación Patrimonial, Patrimonio, Formación de Profesores, Memoria y Enseñanza de Geografía - en el sentido de hacer las reflexiones necesarias para su base. Se empleó también como fuentes importantes en la conducción del estudio, folletos de cordel, talleres pedagógicos, legislaciones y cuestionarios aplicados con el (la) alumno (a) sobre la enseñanza de la Geografía, la cultura local, identidad y memoria. Se fundamenta, teóricamente, la discusión con el auxilio de autores, tales como: Vera Maria Candau (2014), Tardif e Lessard (2011), Antônio Nóvoa (2009), Sandra Pelegrini (2009), Paul Claval (2007), Milton Santos (2006), Maria de Lourdes Horta (1999), Maurice Halbhawachs (1990), entre otros que lanzan comprensiones y amplían perspectivas sobre el presente objeto de estudio. La investigación, en el campo de la enseñanza de Geografía en interfaz con la práctica de la Educación Patrimonial, trabajada en el contexto de la educación, posibilita repensar las prácticas docentes y el currículo escolar y cómo es posible traer las aproximaciones de los (las) alumnos (as) con su localidad sin perder el sentido del global, haciendo que desarrollen nuevas miradas y posibilidades sobre su lugar como espacio de pertenencia.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Geografía. Educación Patrimonial. Memoria. Patrimonio. Lugar.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Panorama do Município de Catolé do Rocha.	99
Figura 2 – IFPB Catolé do Rocha, 2017	102
Figura 3 – Pátio do IFPB Catolé do Rocha, 2017	104
Figura 4 – Sala de aula do IFPB Catolé do Rocha, 2017	105
Figura 5 – Futuras Instalações do IFPB Catolé do Rocha, 2017	106
Figura 6 – O Rio São Francisco - Água a quem tem sede, Manoel Monteiro	115
Figura 7 – Todos pela água, Água para todos, Mauro Machado	118
Figura 8 – A articulação no semiárido vai mudar o Sertão, Arnaud e Arno	120
Figura 9 – A seca do Nordeste, Jonhantan Leonardo Oliveira Gomes	122
Figura 10 – Água no semiárido, José Rogaciano S. de Oliveira	124
Figura 11 - O Rio São Francisco- Água a quem tem sede, Manoel Monteiro	126
Figura 12 – Apresentação do 5ª grupo – IFPB Catolé do Rocha	128
Figura 13 – Salvem a fauna! Salvem a flora! Salvem as águas do Brasil!, Manoel Monteiro	129
Figura 14 – Apresentação do 6ª grupo – IFPB Catolé do Rocha	131
Figura 15 – Alunos (as) respondendo ao questionário	145
Figura 16 – Professor João Ximenes na Oficina Pedagógica I- IFPB Catolé do Rocha-PB	149
Figura 17 – Professor João Ximenes na Oficina Pedagógica II - IFPB Catolé do Rocha-PB	150
Figura 18 – Visita a Feira - IFPB Catolé do Rocha-PB	151
Figura 19 – Oficina Pedagógica - visita a feira - IFPB Catolé do Rocha-PB	151
Figura 20 – Oficina Pedagógica - visita a feira II - IFPB Catolé do Rocha-PB	152
Figura 21 – Alunos (as) manuseando os cordéis – IFPB Catolé do Rocha-PB	154
Figura 22 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) I – IFPB Catolé do Rocha-PB	156
Figura 23 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) II – IFPB Catolé do Rocha-PB	158
Figura 24 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) III – IFPB Catolé do Rocha-PB	158
Figura 25 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) IV – IFPB Catolé do Rocha-PB	159
Figura 26 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) V – IFPB Catolé do Rocha-PB	161

Figura 27 – Aluno/Poeta Francisco Junior declamando na Oficina Pedagógica – IFPB
Catolé do Rocha-PB 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, segundo as características sociais e demográficas	108
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AESA - Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA – Agência Nacional das Águas
ASA - Articulação do Semiárido Brasileiro
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNS/MS - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
DPHAN - Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EAD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Patrimonial
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC - Ministério da Educação
MEDIOTEC – Médio Técnico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPC – Plano Pedagógico de Curso
SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SESC – Serviço Social do Comércio
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O saber geográfico e a prática docente: reflexões no contexto contemporâneo.....	29
1.1.O ensino de Geografia: desafios, perspectivas e possibilidades.....	29
1.2. A escola, o ensino de Geografia e a formação docente diante das transformações sociais contemporâneas.....	45
2. Memórias e patrimônio na construção das identidades sociais: saberes e práticas na Educação Patrimonial.....	63
2.1 A prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia: lugar de memórias e identidades.....	63
2.2 O patrimônio no contexto da Educação Patrimonial: saberes e práticas nas aulas de Geografia.....	79
3. Considerações metodológicas sobre as ações educativas no campus do IFPB Catolé do Rocha – PB.....	92
3.1 Tipo de Pesquisa.....	92
3.2 <i>Locus</i> da pesquisa: IFPB campus Catolé do Rocha – PB.....	97
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	107
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	110
3.5 Trajetória da Pesquisa.....	132
4. Ações educativas com uso de cordéis no ensino de Geografia no contexto da Educação Patrimonial.....	134
4.1 O uso do cordel como recurso didático no ensino de Geografia.....	134
4.2 As Oficinas Pedagógicas como produto: o fazer geográfico com interface na Educação Patrimonial.....	143
5. Considerações Finais.....	166
Referências Bibliográficas.....	171
Apêndice.....	182
Anexos.....	186

INTRODUÇÃO

Experimentam-se dias distintos daqueles, vivenciados até o início da década de 1990 do século passado, nos quais a formação conteudista, desprovida de criticidade, dava o tom comportamental da passividade e neutralidade da maioria do alunado da Educação Básica. O ensino de Geografia, muitas vezes limitado à descrição de fatos isolados e desconectados, dava o tom de sua face no passado, transformando os encontros entre professor e alunos (as) em uma prática meramente fordista-taylorista¹, embasada na relação entre a produção, o tempo, a repetição e os resultados.

As relações entre professor, aluno (a), escola, família, sociedade e mundo encontram-se centradas na busca e construção do conhecimento, passando pelos vínculos socioculturais, na esperança de se construir um futuro profissional. Por fim, na busca por um amadurecimento como pessoa, ocupando seu lugar na sociedade mediante uma vivência ampla das práticas cidadãs.

Nessa perspectiva, o saber geográfico tem encontrado possibilidades para fluir e construir novos caminhos na direção de compartilhar os conhecimentos. Esses caminhos surgem como respostas, como oportunidades, mediante os desafios de ensinar. Todo esse processo é construído através de experiências cotidianas na escola, espaço de convergência das forças, dos objetivos e dos sonhos, compartilhados por cada um dos atores principais contidos nessa relação.

A escola, como toda instituição social, depende da sociedade, da família, das relações construídas com a comunidade, de ser vista, entendida e reconhecida como espaço imprescindível para o desenvolvimento da própria comunidade. Não se deve conceber a escola apenas como um espaço físico; ela é, acima de tudo, um modo de ser, de ver, de refletir, de agir e de construir, definindo-se, assim, pelas relações sociais que desenvolve. Sua sobrevivência,

¹ A expressão Fordismo-Taylorismo, utilizada neste texto, representa o raciocínio do trabalho e o controle do tempo e movimentos do operário, que permitiu uma produção em massa de produtos homogêneos. C.f. bibliografia.

como instituição no século XXI, encontra-se ligada a sua identidade, ao que é específico dela, diante de uma sociedade informacional atual.

Essa relação, construída, agora, em parceria com o cidadão local, de caráter globalizado, mediante o desenvolvimento da sociedade de informação, vem passando por mudanças profundas desde a segunda metade do século XX, no âmbito social, cultural, político e econômico, proporcionadas, entre outros, pelo surgimento da internet, que se configura como uma rede de recursos e serviços disponíveis, levando a escola a enfrentar um processo de desconstrução do seu monopólio formativo e informativo, desafiando-a a repensar seu modelo educacional e gestor.

Acerca do papel formativo da escola, Freire (2001) ressalta a importância dos conteúdos na formação crítica dos (as) alunos (as). Segundo o autor, a existência da articulação entre conteúdos escolares e realidade dos (as) alunos (as), considerando os conflitos sociais, permite que se possam perceber e se identificar como agentes, capazes de agir e transformar a realidade:

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos [...] enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado [...]. (FREIRE, 2001, p.29-30)

Diante da afirmação do autor, compreende-se que o professor da Educação Continuada não deve se entregar ao modelo tradicional de ensino, aceitando a realidade como é e, simplesmente, repassando as informações como um interlocutor passivo. Deve-se promover e provocar a criticidade do

pensamento e das ações em relação aos fatos e conhecimentos discutidos em sala de aula.

Acredita-se que, com o advento das redes de comunicações informacionais no contexto da globalização, a capacidade de ter acesso a novas informações e contatos, diluídos em um espaço/tempo comprimidos, surge a cada instante, através de “janelas” abertas no ciberespaço. Tal realidade exige do professor uma nova postura metodológica na preparação e condução de suas aulas, buscando articular os conceitos da Geografia com os conteúdos do livro didático, contextualizados com a realidade dos sujeitos, sem desprezar o advento do universo informacional, que, bem utilizado, poderá auxiliar na composição do conhecimento coletivo e participativo.

Entende-se que o professor, mesmo buscando alcançar a excelência em suas práticas educativas, ao manter uma linha conservadora e conteudista, limita a serventia da formação dos (as) alunos (as) ao mercado e ao próprio indivíduo, não servindo, no mais amplo sentido da palavra, à sociedade. Diante dos dois modelos educativos, que podem ser utilizados pelo professor da Educação Básica em sala de aula, tem-se duas possibilidades de objetivos e resultados.

A primeira possibilidade reside em se manter o ensino de Geografia mnemônico, decorativo, conteudista e tradicional, aliado às demandas mercadológicas do grande capital. Busca, em seus objetivos, a formação de indivíduos voltados à competitividade e a resultados individualistas, sem, necessariamente, ter uma maior preocupação com a coletividade das ações que resultem em avanços e conquistas para a sociedade; sufoca, assim, a essência das práticas educativas, relacionadas à construção do conhecimento, a partir da participação ativa e crítica do (a) aluno (a).

A segunda possibilidade busca incorporar valores coletivos às conquistas e anseios individuais, trabalhando o currículo da Educação Básica de maneira que não seja apenas aplicado com o objetivo de suprir as demandas de mercado, mas também que busque suprir as demandas sociais. Entende-se que a Geografia pode ser um caminho para a construção de valores ligados à cidadania, à criticidade e à ressignificação das raízes

identitárias, que fazem parte do princípio da formação sociocultural do (a) aluno (a), sem, necessariamente, abandonar os anseios profissionais particulares.

É nessa perspectiva que o ensino de Geografia tem um importante papel na construção do conhecimento e na formação do (a) aluno (a), bem como na ressignificação de sua identidade correlata ao meio sociocultural local. Nesse sentido, como o professor de Geografia pode construir uma prática pedagógica para o (a) aluno (a) da Educação Básica que possa abarcar as propostas curriculares, a limitação encontrada no direcionamento temático dos livros didáticos, o individualismo mercadológico, a cidadania, o coletivismo e a valorização do local, a partir de suas memórias e identidades?

Torna-se fundamental que o professor esteja atento às demandas sociais da escola e, sobretudo, àquelas relacionadas a sua sala de aula. Deve-se levar em consideração as necessidades educativas do sujeito, a sua realidade sociocultural, as condições materiais de ensino e a proposta de um saber geográfico que prime pela criticidade do (a) aluno (a), numa perspectiva humanista.

Segundo Nóvoa (2009), algumas disposições são fundamentais ao professor do século XXI: o conhecimento, a cultura profissional, a didática, o trabalho em equipe e o compromisso social. Ainda, de acordo com o autor, é possível observar uma síntese com especificidades que necessitam estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, particularmente na vida do docente, a saber:

A construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, atitudes que incluem, compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar, reforço das dimensões colectivas e colaborativas, práticas que incluem comunicar com o público e intervir no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 14 e 15).

O processo de ensino e aprendizagem, sem a inclusão e o desafio da mudança na construção crítica do indivíduo, configura-se em um rito meramente de passagem de um ano para outro, alicerçado em uma relação triangular, alunos (as) e pais, escola e direção e professores e auxiliares, na

qual os objetivos individuais de sobrevivência e sucesso se manifestam delimitando os contornos que aparentam ser de uma coletividade.

O caminho encontrado por esta pesquisa vai ao encontro da prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia. Nesse contexto, é pertinente pensar em metodologias participativas, que levem os estudantes a refletirem o espaço como construção de sua inserção social. A relação desse espaço local-global é necessária no ato construído pelo professor no cotidiano em sala de aula.

No âmbito dessas questões, trazer para o campo do saber geográfico as propostas e ações metodológicas, propiciadas pela Educação Patrimonial, apresenta-se como fundante na formação continuada do professor. Essa educação, no contexto do saber geográfico, permite o entrelaçamento entre a escola, a ação do professor e o espaço local.

Segundo Machado (2004, p.18), “a educação é condição necessária para a apropriação e preservação do Patrimônio Cultural pela comunidade”. Compreende-se que essa condição, ao ser considerada em sala de aula, abre inúmeras possibilidades para diversas ações metodológicas utilizando a Educação Patrimonial. Sendo assim, Oliveira e Wenceslau (2007) afirmam que:

A inserção da Educação Patrimonial, nos currículos das escolas da educação básica, possibilita que cidadãos de diferentes níveis sociais e econômicos “possam discutir, aprender, valorizar e preservar o patrimônio”. (OLIVEIRA; WENCESLAU, 2007, p. 24).

Sendo assim, o Patrimônio Cultural Regional, presente no contexto nordestino, pode ser melhor compreendido e valorizado a partir do momento em que são introduzidos temas e discussões à luz do contexto local, buscando compreender os acontecimentos globais através do lugar e de suas particularidades.

No âmbito desse processo, o trabalho docente é fundamental na construção de possibilidades educativas que devem corroborar com o aprendizado do sujeito. A Educação Patrimonial, portanto:

Pretende resgatar a relação de afeto entre a comunidade e seus patrimônios, estabelecendo entre eles um processo de identificação, fazendo com que a comunidade tenha um sentimento de pertencimento em relação a seus bens patrimoniais, desejando, assim, seu regate e preservação. (PIZANI, apud. SOARES, 2008. p.32).

Percebe-se, então, que o saber geográfico, trabalhado através de uma abordagem metodológica, utilizando a Educação Patrimonial nas aulas de Geografia, possibilita ao (a) aluno (a) reconhecer-se, valorizar-se e preservar-se culturalmente, bem como desenvolver o sentimento de pertencimento junto ao seu espaço de vivência cotidiana.

Segundo o Guia Básico de Educação Patrimonial (1999) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Educação Patrimonial trata-se de:

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 1999, p.7).

A prática da Educação Patrimonial deve ser um processo contínuo e sistemático, para que possam se construir os resultados desejados, seja na perspectiva de gerar novos conhecimentos, seja na perspectiva de o (a) aluno (a) apropriar-se de sua herança cultural, criando laços de valorização e reconhecimento da responsabilidade de preservá-los.

Nas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas e trabalhos no campo da Educação Patrimonial. Tal realidade pode ser evidenciada através de uma simples busca na internet, onde podem ser encontrados tais escritos, realizados em diversas áreas, tais como: Arquitetura, História, Literatura, Sociologia e Geografia.

No campo da Geografia, evidencia-se certa centralização das discussões e práticas inerentes à Educação Patrimonial, até então sustentada em abordagens consideravelmente restritas ao patrimônio arquitetônico de uma

cidade, a uma produção multidisciplinar e interdisciplinar que, comumente, ocorre junto às áreas de História e Literatura e a uma ressignificação historiográfica do patrimônio cultural imaterial de uma determinada região ou local.

Diante desse quadro, entendeu-se que existem novas possibilidades que permitam lançar múltiplos olhares sobre a prática da Educação Patrimonial como abordagem metodológica nas aulas de Geografia, pensando-a em um viés interdisciplinar, a partir da ação docente.

Esta proposta busca compreender como o saber geográfico, apresentado através de uma prática de ensino fundamentada na Educação Patrimonial, pode ser um instrumento importante na valorização e preservação do patrimônio, da identidade e da memória local, contribuindo para o exercício da cidadania e na construção da criticidade do (a) aluno (a) do Ensino Médio.

Mesmo se tratando de assuntos que, comumente, são apresentados nos livros didáticos de Geografia, numa perspectiva tendenciosamente global e generalizada, busca-se interpretá-los a partir da realidade local, construindo junto aos (as) alunos (as) a visão de que tais temáticas encontram-se enraizadas na contextura do lugar; portanto, é algo próximo e que faz parte do cotidiano e do histórico da região sertaneja.

Desse modo, trazer para a realidade do IFPB - campus de Catolé do Rocha-PB, aspectos que visibilizem os saberes da localidade, a partir da ação pedagógica docente, com aparatos da Educação Patrimonial, é o que se propõe a desenvolver nesta pesquisa.

A categoria geográfica Lugar é um elemento imprescindível para as abordagens e para a construção do conhecimento, através da relação dos temas escolhidos com a identidade do (a) aluno (a). Nesse sentido, a Educação Patrimonial surge como elo vinculado ao saber geográfico e ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Santos (2006), o lugar é apresentado como um espaço produzido por duas lógicas: a das vivências cotidianas das pessoas e a dos processos econômicos, políticos e sociais que constituem a globalização. Entende-se que o autor traz uma reflexão acerca do grau de influência dos processos

relacionados à globalização com o estudo do modo de vida que os indivíduos desenvolvem nos lugares.

Problematizar na sala de aula o contexto vivencial do sertão, a partir da realidade de Catolé do Rocha, nas aulas de geografia, permite que o (a) aluno (a) entre em contato com a sua realidade, construindo, assim, uma consciência geográfica, perceptível no seu posicionamento crítico sobre sua localidade.

Para se compreender melhor a construção da relação entre o Global e o Local, atrelada às práticas metodológicas no ensino de Geografia e as mudanças ocorridas no pensamento geográfico, a presente pesquisa se situa entre os anos 1970 e a contemporaneidade, sendo dividida em duas temporalidades: a primeira, entre os anos de 1970 e 1990, na qual busca-se saber o que foi repensado no contexto do saber geográfico, quais transformações ocorreram na Geografia enquanto campo de ciência e enquanto campo de ensino.

O segundo recorte temporário tem como referência o século XXI, enfatizando as experiências do professor de Geografia na sala de aula, compreendendo como ocorrem novas formas de educar, atreladas ao exercício da cidadania e de uma construção de identidade, através do patrimônio e da memória.

Por fim, dentro desse contexto, busca-se entender como a Educação Patrimonial contribui para os estudos, evidenciando a articulação no ensino de geografia com a formação do professor. Trazer a Educação Patrimonial para as aulas de Geografia é repensar o local e conduzir os sujeitos educativos para que construam uma linha de conhecimento, tendo como referência a realidade local e possam estabelecer conexão com ela.

Foi no curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual da Paraíba, que surgiu o interesse pelos estudos acerca do Ensino dessa ciência e da Formação Continuada do Professor de Geografia. Concomitantemente, iniciava-se a minha jornada, como Professor do Ensino Médio, em instituições privadas e públicas de Campina Grande.

Nesse percurso inicial, a distância existente entre o conhecimento acadêmico e a prática cotidiana em sala de aula trouxe um incômodo não apenas individual, mas coletivo, sobre a situação. Era como se parte dos

professores do curso de licenciatura em Geografia estivessem desconectados da realidade e das práticas metodológicas e educativas vivenciadas na escola.

A partir de então, percebeu-se que essa desconexão entre a teoria e a prática ia além das relações acadêmicas locais e chegava até aqueles que pensavam e determinavam os processos, as tendências e as regras acerca da educação em nosso país, o MEC - Ministério da Educação. Mesmo entendendo que as universidades e faculdades desfrutam de uma autonomia em suas deliberações no contexto da formação do professor, compreende-se que tais decisões não podem fugir às orientações e ordenamentos advindos do MEC, que, por sua vez, necessita conhecer a realidade regional e local, identificar a pluralidade sociocultural e mapear as necessidades desses espaços, que, por si só, não são homogêneos.

Toma-se como exemplo a Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio e faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu texto, Matemática, Língua Portuguesa e Inglês são tratadas como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Nele, os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia são apontados como obrigatórios, porém nota-se, em um tom dualista de sua redação, que esses campos não são chamados de disciplinas, deixando em aberto a possibilidade de serem diluídos em outras disciplinas. Já as disciplinas de Geografia, História e Química deixam de ser obrigatórias e se tornam eletivas, diluídas nos itinerários formativos. Salienta-se que essas são apenas algumas mudanças que se encontram presentes na nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases - do Ensino Médio.

De acordo com Nussbaum (2009), a Educação Humanista se desenvolve em três habilidades nos estudantes das escolas e das universidades, imprescindíveis para a formação da cidadania global. São elas: a capacidade autocrítica, a capacidade de se enxergar como um membro de uma sociedade heterogênea e plural e a capacidade de se imaginar na posição de outra pessoa para compreender as suas emoções e os seus desejos. Como se pode observar, tais mudanças influenciarão diretamente no currículo do Ensino Médio e na realidade estrutural e conjuntural das escolas, em especial as de ensino público, que, diante do déficit histórico e estrutural de recursos

humanos, poderão fazer com que seus (as) alunos (as) percam a premissa da escolha, já que as escolas dificilmente poderão oferecer todo o leque dos itinerários formativos.

Da mesma maneira que atinge a escola, o professor e o (a) aluno (a) do Ensino Médio, a Reforma também atinge as universidades e faculdades e seus respectivos cursos de licenciatura, envolvidos diretamente nessas mudanças. Tal conjuntura pode vir a provocar uma diminuição da procura pelos cursos, bem como impactar negativamente os estudos e o interesse sobre a formação de professor, que é indispensável para a valorização dos saberes e competências que são específicos da docência.

O MEC, em poucos meses, entre o final de 2016 e início de 2017, promoveu mudanças na LDB do Ensino Médio que atingiram a Educação Básica e o Ensino Superior. Tais mudanças foram realizadas sem debate, sem consulta e sem representatividade. A Reforma faz parte de um conjunto de ações, que, entre outras coisas, pretendem minar a Formação Básica e tolher o pensamento crítico.

Outro problema observado diz respeito às vivências particulares em sala de aula pelos professores, que, em meio aos desafios ligados à construção do saber e do fazer metodológico, encontravam caminhos que pouco eram partilhados, graças à ausência de produção científica.

Essas inquietações me desafiaram e, conseqüentemente, conduziram-me na graduação a fazer leituras e pesquisas que culminaram no trabalho de conclusão de curso. No TCC, o tema escolhido a ser estudado foi *A utilização da internet como recurso didático nas aulas de geografia no Colégio Alice Coutinho, Campina Grande – PB*.

Ao ancorarmos o interesse acadêmico, despertado pelo estudo das práticas educativas ligadas à Formação do Professor, dei continuidade a minha formação, buscando manter uma linha de pesquisa atrelada ao que já estava estudando. Sendo assim, busquei fazer uma especialização em Educação Continuada, no Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos, *CESREI*, na qual desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso o tema: *O uso das novas tecnologias em sala de aula: uma forma de ressignificar a Geografia*.

A coerência nos estudos me conduziu de volta para “casa”, para a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Esse retorno foi possível graças à proposta de pesquisa voltada para a linha de Ciências, Tecnologias e Formação de Professores, que encontramos junto ao Programa de Pós Graduação em Formação de Professores.

Intensifiquei meus estudos na direção de temas que tratassem dos processos educacionais e das práticas docentes em espaços educativos, atrelados a diálogos com os mais diversos campos de saberes, os quais possibilitassem estabelecer a relevância cultural, social e educativa propostas a serem pesquisadas.

Assim, a parceria com a Literatura mostrou-se pertinente a esse diálogo, uma vez que tal ciência ilustra a visibilidade de temas, encontrados, por exemplo, no âmbito da Geografia. Desse modo, o uso do cordel torna-se uma ferramenta viável no exercício da atividade docente. A literatura de cordel vem como auxílio, posto que a realidade e a linguagem, socialmente desenhada nessas histórias, aproximam-se ao cotidiano dos (as) alunos (as) do sertão paraibano e, conseqüentemente, do município de Catolé do Rocha.

Foi nesse contexto que identifiquei uma possibilidade de pesquisa que envolvia o Lugar, como campo referencial e identitário de um determinado grupo social, a Educação Patrimonial, a Formação Continuada de Professor e as novas práticas metodológicas de ensino como eixos que vão orientar a nossa pesquisa.

Em minha busca, observei que existia uma grande variedade de pesquisas relacionadas ao ensino e à formação do professor de Geografia, porém também pude notar que existiam poucos estudos relacionando a Geografia articulada à Educação Patrimonial e à Literatura de Cordel.

Ao mesmo tempo que surgiu o interesse sobre a temática, ao observar o cotidiano das nossas aulas no IFPB - Campus Catolé do Rocha, vi a possibilidade de trabalhar e pesquisar acerca do patrimônio, da importância da identidade, da memória e da valorização do local, bem como, buscar entender como a Geografia poderia contribuir para trazer ressignificações para os (as) alunos (as). Sendo assim, submeti o meu projeto de dissertação ao programa deste curso, trazendo toda essa discussão.

Entende-se que o ser humano, ao atribuir significados aos acontecimentos sociais presentes em sua realidade, relacionando-se uns com os outros, adquire experiências e transforma o espaço a partir das relações que nele constrói. Tais relações estão expressas no processo de apropriação e transformação da natureza, no qual os seres humanos criam ou produzem o espaço geográfico, utilizando as técnicas de que dispõem, segundo o momento histórico e de acordo com suas representações; ou seja, crenças, valores, normas e interesses políticos e econômicos.

Nesse sentido, compreende-se que a Geografia pode se utilizar de outras formas de conhecimento para enriquecer seus conteúdos e atribuir uma valorização aos seus conceitos. Na busca por explicar a relação entre espaço e sociedade, a partir da visão de espaço vivido, encontra-se aqui um elo entre o saber geográfico e a Educação Patrimonial.

Para que essas representações sejam pensadas, propõe-se responder à seguinte pergunta: de que modo o cordel pode contribuir no trabalho com a Educação Patrimonial nas aulas de Geografia, no contexto da Formação Continuada? Esta será a problemática que irá direcionar este trabalho, bem como a explanação do objetivo geral, o qual propõe um plano de ação pedagógica, no âmbito da Formação Continuada, por intermédio da metodologia da Educação Patrimonial, no ensino da Geografia, com turmas do 1º ano do Ensino Médio do IFPB. Busca-se contemplar um trabalho com a Literatura de cordel para desenvolvimento do ensino da Educação Patrimonial, abordando os diversos elementos que compõem o Patrimônio Cultural material e imaterial da região de Catolé do Rocha.

Sinalizam-se como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos teóricos acerca da Educação Patrimonial, no ensino da Geografia na formação docente; trabalhar o cordel como importante ferramenta para aquisição de conhecimento sociocultural da região do sertão paraibano, a partir da realidade do IFPB, em Catolé do Rocha-PB; propor uma articulação metodológica entre os conteúdos programáticos curriculares do Livro Didático, a Literatura de Cordel e a Educação Patrimonial no campo do saber geográfico; desenvolver práticas de leitura/análise do patrimônio cultural material e imaterial local, através de oficinas pedagógicas nas aulas de Geografia.

Para isso, foi proposto estabelecer alguns diálogos como ponto de partida do referente estudo. Ao trazer os conceitos teóricos que auxiliam na sustentação da presente pesquisa, busca-se levantar algumas problematizações que possam ser refletidas em conformidade com o objeto de estudo. Introduzem-se discussões teóricas alusivas à Educação Patrimonial como abordagem metodológica nas aulas de Geografia, buscando entender como o saber geográfico pode contribuir para o exercício da cidadania local a partir da valorização das memórias e identidades e, conseqüentemente, do sentimento de pertencimento do (a) aluno (a).

Para tanto, nos estudos envolvendo a Geografia, utilizam-se as contribuições de Paul Claval (2007), William Vesentini (2007) e Milton Santos (2006); Sandra Pelegrini (2009), Françoise Choay (2001) e Maria de Lourdes Horta (1999), em seus escritos sobre a Educação Patrimonial e Patrimônio; Vera Maria Candau (2014), Tardif e Lessard (2011), Antônio Nóvoa (2009), Dermeval Saviani (2007) e Helena Callai (2002), no campo da educação e do ensino e aprendizagem; Clermont Gauthier (2006) e o conceito de saberes curriculares; Maurice Halbwachs (1990) discutindo o conceito de memória coletiva, Michel Pollak (1996), no campo da memória e identidade, Patrícia Aragão (2007) e Márcia Abreu (1999) discutindo os folhetos de cordéis, entre outros autores que lançam compreensões e ampliam perspectivas sobre o presente objeto de estudo.

Por conseguinte, o percurso metodológico se assenta numa pesquisa qualitativa, com abordagem da pesquisa-ação em interface com a pesquisa bibliográfica e documental. Como sujeitos da pesquisa, o foco são os professores, porém realizaram-se questionários junto aos (as) alunos (as). Objetiva-se perceber, como professor/pesquisador, se a oficina pedagógica, desenvolvida na ação metodológica, com trato na Educação Patrimonial, possibilitaria aos (as) alunos (as) desenvolver um aprendizado cultural, geográfico e vivencial do local. Destaca-se a possibilidade deste projeto ser desenvolvido na formação continuada dos geógrafos em outras realidades, para além do IFPB.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os questionários junto aos (as) alunos (as) e as oficinas pedagógicas que são a proposta para uma ação metodológica com o trato da Educação Patrimonial.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais busca-se tecer uma discussão acerca da relação entre a Educação Patrimonial, o Ensino de Geografia e a Formação Continuada de Professor, na perspectiva de aprendizagem dos (as) alunos (as) do IFPB, a partir da leitura da realidade de Catolé do Rocha.

No primeiro capítulo, intitulado *O saber geográfico e a prática docente: reflexões no contexto contemporâneo*, aborda-se acerca do desenvolvimento do pensamento geográfico e da educação no Brasil, mediante dois recortes temporais, pautados entre os anos de 1970 e 1990 e o século XXI.

Nessa abordagem, fala-se da influência dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais que ocorriam no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, bem como o papel da escola e o processo da formação continuada do professor. Estabelecem-se reflexões com base nas pesquisas bibliográficas que tratam da temática.

No segundo capítulo, intitulado *Memórias e patrimônio na construção das identidades sociais: saberes e práticas na Educação Patrimonial*, discute-se sobre a Educação Patrimonial e a sua importância na construção das memórias e identidades, bem como se pontua a importância dos saberes coletivos, na perspectiva do local, bem como o diálogo desses elementos com as aulas de Geografia. Também nesse capítulo aborda-se a questão do currículo no ensino dessa disciplina, mediante a formação continuada do professor, a partir da educação patrimonial.

O terceiro capítulo trata da questão metodológica da pesquisa, apontando para todos os procedimentos levantados para a sua efetivação. A análise se faz pontuando a organização estrutural, buscando mostrar todo o processo metodológico que envolveu a presente pesquisa.

Por último, o quarto capítulo, intitulado *Ações educativas com uso de cordéis no ensino de Geografia no contexto da Educação Patrimonial*, conduz a uma discussão que objetiva estabelecer diálogos em torno do trabalho realizado com os (as) alunos (as), para pensar a formação continuada do

professor, através de oficinas pedagógicas. Estas foram realizadas no IFPB Campus Catolé do Rocha, durante o 4º bimestre do ano de 2016.

Ao se trabalhar de maneira articulada o ensino de Geografia, a Formação Continuada do professor e a prática da Educação Patrimonial, com o objetivo de propor uma ação metodológica nas turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba, Campus Catolé do Rocha – PB, intenta-se, através da nossa narrativa, trazer novos olhares para o currículo da Educação Básica, bem como para a valorização do local, das memórias e das identidades.

Inspirados por uma abordagem inovadora, coletivista e crítica, de caráter ineditista no IFPB, apresentamos nossa pesquisa geográfica e educativa, de forma que se possam traçar novas possibilidades ao ensino de geografia na perspectiva da educação continuada.

1. O SABER GEOGRÁFICO E A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, será abordado o saber geográfico e a prática docente, a partir de dois recortes temporais: entre os anos 1970 e 1990 do século XX e o século XXI. Discute-se acerca dos acontecimentos globais e locais que influenciaram a educação no Brasil, as novas propostas educacionais e as mudanças no pensamento geográfico que surgiram nesse contexto, como resposta aos desafios socioeducacionais e socioculturais da contemporaneidade.

1.1 O ensino de Geografia: desafios, perspectivas e possibilidades

Na contemporaneidade, a educação geográfica no Brasil passa por inúmeras mudanças, em seus aspectos teórico-metodológicos. Tais transformações advêm das influências decorrentes da conjuntura social, política e econômica no contexto mundial. Nas últimas décadas, essas transformações impactaram na realidade brasileira, cujos reflexos puderam ser sentidos no campo da educação e, em particular, no ensino de Geografia e na formação docente.

Esses aspectos trouxeram novos desafios à ciência e ao ensino da Geografia. Para se entender os reflexos dos acontecimentos no panorama internacional e nacional, toma-se como referência de análise o período compreendido entre os anos 70 e os anos 90 do século XX.

No que se refere ao contexto internacional, a partir dos anos 70, o mundo vivia com o quadro geopolítico construído ainda no pós Segunda Guerra Mundial, no qual a Guerra Fria foi instaurada, tendo de um lado a União Soviética como principal referência do bloco Socialista e, do outro lado, os Estados Unidos da América ditando as demandas sociais, econômicas e políticas do bloco Capitalista.

No bloco capitalista, em que fazia parte o Brasil, havia a prática do “*American way of life*”, estilo de vida que se popularizou nos Estados Unidos, na década de 1950, que rapidamente ganhou contornos mundiais, baseado na liberdade, na felicidade e na ideia de abundância, em substituição à ideia do suficiente. Formava-se, então, um novo modelo de sociedade, que perduraria até os dias atuais, a sociedade de consumo, que, de acordo com Karnal (2007), era a base do modo americano de viver:

Esta “sociedade de consumo”- na qual a capacidade de consumir era vista como o principal direito da cidadania – não foi plenamente realizada até depois da Segunda Guerra Mundial. Não há dúvida, porém, de que a promessa de consumo em massa brotava no período. A nova indústria de propaganda e marketing – ajudada pelos jornais, revistas de grande circulação e rádio, que atraía grande audiência – disseminou a ideia da liberdade associada a mudanças nas relações de trabalho. A busca por autonomia econômica e soberania política foi substituída, nas mentes de muitas pessoas, pelas possibilidades de consumo como elemento essencial da felicidade e autonomia. (KARNAL, 2007, p. 46).

Esse modelo de vida rapidamente tomou os vários cantos do mundo capitalista, através da ação dos EUA, seja na economia, nas trocas comerciais, na cultura e nas relações políticas, sendo, aos poucos, replicado e reverenciado nas nações que viviam sob o signo do capitalismo. No Brasil, essa tendência já era nítida desde o início do século XX, em particular, nos anos que se seguiram à Guerra Fria, com destaque no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1957-1961) e durante o Período da Ditadura Militar (1964-1985).

Nesse momento, observa-se um maior grau de influência econômica e política com a adoção do desenvolvimentismo internacionalista, pautado no capital internacional. Destaca-se a presença das multinacionais na produção de bens de consumo duráveis, como automóveis e eletrodomésticos. Segundo Arend (2009):

A política econômica nacional teria que lidar agora com um novo arranjo de forças, já que os setores dinâmicos do processo de industrialização, internalizados, estavam de posse do capital internacional. (AREND, 2009, p. 134)

Com a presença do grande capital internacional no Brasil, predominantemente norte-americano, influenciando cada vez mais na conjuntura política e social, são observadas mudanças marcantes que provocaram impactos em diversos setores da sociedade. Em particular, a Educação Continuada e, conseqüentemente, o ensino de geografia, impactados diretamente por essas mudanças. Podem ser citadas as reformas no sistema educacional brasileiro, ocorridas no período militar, na década de 1970, que instituiu a Lei 5.692/71, alterando a organização curricular do país (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, as disciplinas de História e Geografia foram unificadas e perderam suas autonomias. Nascia, então, uma nova disciplina, nomeada Estudos Sociais. Para Cassab (2009), este novo componente curricular trazia conteúdos fundidos das duas ciências, com uma carga horária insuficiente para o cumprimento do programa oficial.

Com tal fusão, os propósitos essenciais da História e da Geografia ficaram impossibilitados de serem discutidos, ocorrendo uma ruptura entre os temas, um currículo descontextualizado e cheio de recortes, fragilizando a formação do docente. Tal aspecto pode ser evidenciado por Resende (1986), quando enfatiza que:

O programa se inicia com “o homem e a conquista do espaço vivido”, e passa bruscamente para um “espaço” de informação distante; longínquo; que inclui até mesmo noções cosmológicas dificilmente assimiláveis pelo aluno. (RESENDE, 1986, p. 18).

Nota-se, a partir das reflexões de Resende (1986), que, com a criação da disciplina Estudos Sociais, ocorreu a fusão de conhecimentos em um único

conteúdo, distante da perspectiva da interdisciplinaridade e que acabou proporcionando a diluição dos campos de estudo.

Alguns estudiosos acreditam que tal fusão das disciplinas tinha o nítido objetivo de sufocar o poder de politização e questionamento encontrado nas discussões de ambas as ciências. Desse modo, o interesse era de desabonar a crítica, despolitizar e homogeneizar o pensamento em uma de suas principais praças de construção do saber, a escola, sendo fundamental para que o regime de exceção continuasse sua cruzada de desconstrução sociocultural.

Existia uma apreensão, por parte dos professores, com a situação de inércia da escola que remonta à década de 1960, especificamente com o ensino de Geografia. Anteriormente ao Golpe Militar, havia discussões sobre o papel do ensino na universidade e nas escolas, em que a preocupação era cada vez maior em relação à abordagem nas aulas de Geografia de assuntos cotidianos, bem como em relação à reflexão sobre a própria vida e o mundo.

De maneira geral, as possibilidades de participação na construção e prática da cidadania foram autoritariamente rompidas pelo Golpe de 1964. Muitos professores que discutiam a importância² de um ensino de geografia mais crítico, mais reflexivo e sem memorização, tiveram sua atuação muito prejudicada:

A atuação de grupos que defendiam esses ideais foi limitada durante o período de vigência da ditadura militar que viveu o país após 1964, para só, mais tarde, com o início da abertura democrática, reaparecer e tomar força, mesmo que sob novos rótulos. No caso da nossa disciplina, o movimento de renovação, que durante essa época ficou reprimido e marginalizado, surge, no final da década de 1970, com o nome de Geografia Crítica". (OLIVEIRA, 1999, p. 209).

² Nesse contexto, além da mudança ocorrida no componente da geografia, devido à fusão com a história, também se percebe na formação de professor uma mudança categórica nos cursos de licenciatura plena que faziam parte da realidade social da geografia. Estes foram substituídos pelas licenciaturas curtas, desmobilizando-os e fazendo com que questões, temáticas e abordagens que poderiam ser melhor aprofundadas não fossem devidamente contempladas.

A Geografia Tradicional³ incorpora as Geografias Clássica e Moderna e traz consigo a Geografia Quantitativa e a Geografia da Percepção, que já eram vivenciadas nos espaços educacionais. Assim, encontra um campo fortuito para que, na prática, a discussão sobre as características do pensamento geográfico seja reduzido, embasando um ensino de geografia maçante e compartimentado em conteúdos burocratizados pelos programas escolares, na educação continuada e nos anos anteriores.

Geógrafos como Milton Santos, Yves Lacoste e David Harvey, entre outros, destacaram-se no campo da Geografia Crítica, surgida em meados dos anos 1970, que se propunha romper com os pensamentos e práticas das vertentes da Geografia Tradicional e Quantitativa, muitas vezes, utilizadas a serviço do estado, de característica neutra, acrítica, descritiva e decorativa.

Segundo Lacoste (1988), a Geografia subdividiu-se em duas formas, a saber: a “Geografia dos Estados- Maiores” e a “Geografia dos Professores”. A primeira tem como característica ser útil para os estrategistas militares e para o controle do planejamento do Estado, através das classes dominantes e na concessão de benefícios para as transnacionais e os grandes grupos econômico-financeiros.

A segunda caracteriza-se através de um discurso resultante de abstração, obscuro, vago, dificilmente compreendido, descritivo e cansativo, sobretudo, dissimulador ideológico e político das benesses que os detentores do poder granjeiam, através do domínio da organização das estruturas e produção do espaço.

Portanto, ao revestir-se dos atributos de um saber que enfada, aborrece, entedia, é que também se apresenta como simplista e aparentemente inútil. A geografia dos professores torna-se um instrumento de grande serventia para a manutenção do *status quo*.

³ Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais. Não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo assim o homem de seu caráter social. Era baseada, de forma significativa, em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante (). C.f. referência bibliográfica.

Esses teóricos do campo da geografia objetivavam elaborar teorias científicas e construir projetos políticos, voltados para uma transformação radical da sociedade. Um exemplo desse projeto renovador do pensamento geográfico, buscado por uma diversidade de caminhos epistemológicos, é a proposta de Milton Santos de formular uma “Geografia Nova”⁴, a partir da ideia de que o espaço seria o objeto de estudo da Geografia.

Vale salientar que, em suas reflexões sobre essa questão, o geógrafo José William Vesentini (1985) identificou uma via efetiva de renovação, para a ciência e para o ensino:

E, finalmente, o terceiro caminho parece-nos o mais profícuo, tanto para a crítica à geografia moderna e sua reconstrução, como para a renovação do ensino da geografia. Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a geografia moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com a criticidade do educando e não em ‘arrolar fatos’ para que ele memorize. Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (onde se ‘recuperam’ autores como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin), passando por autores como Michel Foucault [...], Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, André Gorz [...], Henri Lefebvre e outros. Mas, sobretudo inspira-se na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. Essa geografia é ainda embrionária, especialmente no ensino. Mas é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir (VESENTINI, 1985, p. 57).

Foi neste momento que o Ensino da Geografia voltou a fazer parte dos debates teóricos e metodológicos dos geógrafos. A partir de então, os temas sobre Ensino da Geografia abriram-se em leques cada vez mais amplos,

⁴ A formulação da proposta de uma Geografia Nova pelo Professor Doutor Milton Santos foi postulada no livro “Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica”, de 1978, e tem como ponto central a ideia de que a essência do espaço é social, e este não é apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza, é tudo isso, mais a sociedade. C.f. bibliografia.

abarcando assuntos variados e pertinentes ao ensino da disciplina. Os autores que a discutem participaram do movimento crítico da Geografia e procuraram esclarecer por que uma disciplina, aparentemente “chata e enfadonha”, permaneceu no Currículo Escolar Oficial.

Além dessa constatação, esses “geógrafos-educadores” apontaram novas formas de abordagem do que pode ser realizado por esta disciplina escolar em uma perspectiva mais crítica.

Se, de um lado, a Nova Geografia ou Geografia Quantitativa era descomprometida ideologicamente a ponto de não discutir a realidade social frente à expansão do capitalismo, a Geografia Crítica emergiu como uma corrente oposta e capaz de promover discussões e mergulhar em questões que se contrapõem ao universo dominado pelo uso ideologizado da informação.

A Geografia crítica surgiu motivando debates entre geógrafos de base marxista e não-marxista, que, segundo Corrêa (2001, p. 24) “assumiram posicionamentos no sentido de romper, de um lado, com a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico-quantitativa”.

Ao dar evidência à ação do Estado e dos demais agentes da organização espacial como os proprietários fundiários, os industriais, os articuladores do sistema financeiro e os incorporadores imobiliários, a Geografia Crítica também retoma a abordagem regional e as relações ser humano-natureza. Nela, buscou interpretar e discutir as modificações na organização espacial, decorrentes da intensa urbanização, industrialização e expansão do capital, que não encontravam respostas nas correntes do pensamento geográfico, como o Determinismo, o Possibilismo e o Método Regional.

Na década de 1970, as frentes de discussão sobre o ensino de Geografia e sobre esta ciência, de forma ampla, localizadas principalmente nas Universidades Públicas, convergiram para os mesmos questionamentos, buscando respostas para indagações que os incomodavam, como: para que serve a Geografia? Quem a usa e para quê? Nesse contexto, ocorreram debates que se preocuparam cada vez mais em colocar, primeiro, o interesse pela realidade e, por isso, não mais submissão e desvinculação de críticas, evidenciando uma revalorização da Geografia escolar pelo meio universitário.

Essa efervescência, que ocorria na ciência geográfica, era acompanhada, no que diz respeito ao contexto histórico dos países capitalistas, por um esgotamento do Modelo Keynesiano⁵, vigente desde o pós Crise da Bolsa de Nova Iorque de 1929 - baseado num estado forte, investidor, interventor, controlador do mercado e fomentador do emprego e renda – e conseqüentemente, do desmonte do “welfare state”, o estado de bem-estar que designa ao Estado o dever e a responsabilidade de garantir padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. (MONTAÑO, 1999).

Em um momento de profundos questionamentos sobre sociedade, política e relações econômicas, grande parte dos geógrafos sinalizaram para a necessidade de uma Geografia socialmente e politicamente mais comprometida. Sendo assim, a partir do final dos anos 1970, ocorreram novos direcionamentos, fazendo surgir mudanças marcantes nas prioridades de temas curriculares na Geografia de maneira representativa.

Nesse período, questões como pressão sobre os recursos naturais, conflitos armados, ditaduras e mudanças culturais, entre outros, fizeram com que os movimentos sociais reivindicassem transformações nas estruturas sociais e nos modelos político-econômicos estabelecidos na época, repercutindo de maneira direta na construção do saber geográfico e influenciando nos modos de ensinar e na formação docente.

Concomitantemente a esse quadro, países como Grã-Bretanha e EUA, principais referências do bloco capitalista no período, apresentaram um novo modelo político e econômico, o Neoliberalismo, que, segundo Montaña (1999), propôs a reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, e o reestabelecimento da democracia no Brasil e, posteriormente, com a chegada do Neoliberalismo e da

⁵ O Keynesianismo é uma teoria econômica do início do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a participação do estado na economia com o objetivo de atingir o pleno emprego. C.f. bibliografia.

Globalização, nos anos 1990, a ciência geográfica, no âmbito da educação continuada, viu-se frente a novos desafios.

Dentre esses novos desafios, pode-se citar a preocupação em lidar com novas temáticas e arranjos políticos, econômicos e sociais, bem como o uso e expansão de novas tecnologias de comunicação e informação.

Por outro lado, entende-se também haver a necessidade de posicionamento perante o advento do Neoliberalismo e da Globalização, que se apresentaram nocivos aos laços de solidariedade social e, conseqüentemente, impuseram aos países periféricos, como o Brasil, a lógica perversa do capital. Por outro lado, observam-se as forças progressistas na ciência geográfica, que se apresentaram como alternativa “contra hegemônica”, visando não apenas alimentar o contraditório, mas, também, serem condutoras e produtoras de resistência e resiliência no campo educacional e na sociedade.

Fica evidenciado que, diante desse cenário de mudanças e influências promovidas pelas práticas neoliberais, a educação, a ciência geográfica e o professor de Geografia se viram em meio a situações, que, muitas vezes, configuraram-se em luta. Na perspectiva da educação, em particular no Brasil, é perceptível a mudança promovida por tais práticas, na qual a escola é abordada no âmbito mercadológico e das técnicas de gerenciamento, subjugando, assim, o conteúdo político da cidadania e passando a enxergar os (as) alunos (as) e pais de alunos (as) como consumidores.

A educação adentra no meio mercadológico, buscando funcionar a sua semelhança. De acordo com Marrach (1996), três objetivos surgem, enfatizando seu papel estratégico:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma

semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nesse contexto, vale ressaltar que foi no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o aprofundamento das políticas neoliberais ocorreram e, conseqüentemente, trouxeram reflexos nas políticas públicas, influenciando, assim, no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a formação de professores e a educação geográfica, através da adoção de instrumentos de ensino pautados nas características das habilidades e competências, em detrimento do ensino baseado na transmissão, produção e ressignificação do conhecimento produzido pela Geografia.

Diante desse contexto globalizado e neoliberal, houve um conjunto de elaborações com o objetivo de dar suporte ao campo do saber geográfico e das demais disciplinas, dentre os quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica e que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos, assegurando a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). A LDB surge definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Artigo 35 da LDB, que versa sobre o Ensino Médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, traz as seguintes finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Diante do exposto, vale salientar que a LDB foi concebida em consonância com os acontecimentos políticos, econômicos e tecnológicos que ocorriam nos anos 1990, em todo o mundo, e que influenciavam o Brasil. Evidencia tal situação a prioridade exposta em relação à preparação para o mercado de trabalho, com destaque para a necessidade de buscar uma melhor compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, como se encontra exposto no art. 35 da referida lei.

Mesmo existindo um compromisso do MEC com a preparação do educando (a), no que diz respeito à cidadania, apresentado no art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que, segundo o qual, o Ensino Médio tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, há uma nítida congruência de esforços em direção a esse novo momento técnico-científico vivenciado pelo mundo na formação do trabalhador.

Para que tais orientações apresentadas sejam amplamente desenvolvidas nos espaços educacionais, proporcionando mudanças estruturais na formação dos jovens, tal modelo passa necessariamente pela reorganização e reorientação na formação de professores, em particular, da Educação Básica e Continuada. Ao requalificar o Ensino Médio e colocá-lo em paridade com os novos sistemas produtivos internacionais, a formação de indivíduos “operadores de máquinas” (FRIEDMANN, 1972) é descartada, cedendo espaço para profissionais que dominem linguagens, códigos e tecnologias, associadas à Revolução Informacional em curso.

Essa nova abordagem, sobre os saberes e conhecimentos, tem como objetivo principal preparar o jovem para atividades mais criativas e menos repetitivas e operacionais, deixando em segundo plano o aprendizado pela experiência e valorizando sua capacidade de abstração. O trabalhador passa a necessitar de uma formação ampla, que ofereça bases para o seu desenvolvimento em sala de aula, propiciando não apenas o lado profissional, mas também a vida social e política.

Diante dessa realidade de novas concepções e orientações pedagógicas, formativas e sociais, começa-se a vislumbrar um novo modelo de

indivíduo, tendenciosamente flexível e acumulativo, tal qual o modelo de produção e gerenciamento internacionalizado em meados dos anos 1970, vigente até os dias atuais como referencial da indústria, o Toyotismo.

Segundo Antunes (1995) o Toyotismo utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semiautônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores. Em verdade, uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

A qualificação e a competência, exigidas pelo capital, estão relacionadas aos objetivos das empresas de obter de seus trabalhadores uma entrega à subjetividade e à disposição do capital. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), existem duas correntes que se revezam no capitalismo no campo da educação.

Uma com objetivo de "[...] permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação [...]" de tendência estatizante, que busca dar suporte ao desenvolvimento social de maneira igualitária. Outra de tendência concorrencial, competitiva que se propunha a determinar a "[...] educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais [...]".(Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, p. 84)

A primeira corrente remete ao Estado do Bem Estar Social Keynesiano, no qual o Estado, provendo a educação, sob sua regulamentação e administração, como um direito universal e igualitário de todos. A segunda, em sua essência Neoliberal, filiada a organismos internacionais como a ONU, FMI e Banco Mundial. Nela o Estado reduz sua participação na administração e financiamento da educação, permitindo a expansão da iniciativa privada nesse setor.

É nesse universo de pensamento neoliberal que o processo formativo do educando (a), idealizado na LDB e vivenciado nas instituições de ensino da Educação Básica, Continuada, Técnica e Superior dá os seus primeiros passos, em meados da década de 1990. Entende-se que, a partir da aprovação da LDB, essas instituições e seus atores estejam totalmente ou parcialmente

comprometidos com tais ideias, seja por convicção ou simplesmente por uma necessidade de sobrevivência no mercado de trabalho.

Então, como lidar com a pluralidade e as diferenças dos indivíduos, dos lugares e das regiões em detrimento de uma homogeneização de orientações e condicionamentos produtivos? Concorde-se com Candau (2014, p.37), quando enfatiza que “conceber a dinâmica escolar na perspectiva de lidar com a pluralidade e a diferença, supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna suas práticas”.

Mesmo estando cercado pelo compromisso das instituições educacionais frente à LDB, o professor da educação continuada, mediador do processo de ensino e aprendizagem, além de ter como base os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, deve valorizar a socialização e a contextualização na construção do conhecimento. Concorde-se com Tardif e Lessard (2011), que afirmam:

Para ser coerente, é preciso não desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “pelo alto”, mas complementá-las com perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo”, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o pesquisador e os professores, que são, de fato, os atores dos processos de ensino que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo. (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 36).

Partindo dos pressupostos levantados pelos autores, compreende-se que o grande desafio posto para o professor da educação continuada, em particular, o Professor de Geografia, é encontrar caminhos e respostas que equacionem o pensamento hegemônico e neoliberal presente nas diretrizes da LDB, sem, necessariamente, isolar sua sala de aula dos acontecimentos e dinâmicas do mundo e do mercado globalizado.

Preparar o (a) aluno (a) para o mercado, antes de mais nada, é prepará-lo para a vida, auxiliá-lo na construção da criticidade, fazendo-o entender que ele é um agente transformador e não passivo de todo esse processo. É auxiliá-lo verdadeiramente na construção da cidadania, citada no art. 22 da Lei de

Diretrizes e Bases. Para tanto, concorda-se com Santos (2008), quando afirma acerca do processo de aprendizagem:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 2008, p. 115).

Concomitantemente à criação da Lei de Diretrizes e Bases 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 que funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 1999. Os PCN objetivaram subsidiar e orientar o processo de elaboração e/ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas, a produção de livros e outros materiais didáticos e, por fim, a avaliação do sistema de educação do país.

De acordo com Santiago (2000), as propostas curriculares oficiais ganham outros significados quando se inserem no cotidiano escolar, assinalando que existe uma crise de racionalidade na elaboração e implementação dos PCN. A limitada e quase inexistente presença dos atores principais em sua elaboração, a saber, os professores, e a ausência de debates entre eles, fragilizou o significado do documento, gerando uma crise de legitimidade e comprometendo a viabilização de efetivas mudanças no currículo.

Os PCN (1997) promoveram um resgate das categorias de análise da geografia em todos os ciclos do ensino. Em particular, no Ensino Médio, os conceitos de espaço geográfico, lugar⁶, paisagem, território e territorialidade são enfatizados, com destaque para as relações das diferentes escalas cartográficas e geográficas. Juntamente com essa mudança conceitual, fundamental para a compreensão da dinâmica do espaço, também foram

⁶ Conceito que será trabalhado no momento da abordagem sobre Educação Patrimonial.

abordados no documento questões que se referem à globalização, novas tecnologias e redes.

Em especial no Ensino Médio, o objetivo era proporcionar ao (a) aluno (a) a possibilidade de construir competências que o permitissem conceber a análise do real, revelando causas e efeitos, intensidade, heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.

Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM), cuja estrutura apresenta quatro partes, a saber: A primeira parte é formada pelas bases legais do documento, embasando o novo ensino médio, inclusive com a presença da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. As demais se subdividem entre três grandes áreas do conhecimento, enfocando o sentido do aprendizado de cada área, suas competências e habilidades e os seus rumos e desafios (LOPES; MACEDO, 2006).

Essas três áreas são: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Geografia e as demais ciências humanas, História, Sociologia, Antropologia e Filosofia, formam o núcleo básico da área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Entre os desafios propostos pelos PCN e PCN-EM à ciência geográfica e às demais ciências estão a interdisciplinaridade e a transversalidade, que propõem uma abordagem conjunta, sem que cada disciplina perca sua identidade. Ao colocá-las em prática, a critério de cada escola, seguindo suas características, necessidades e suas disponibilidades específicas, as unidades educacionais devem ter uma organização explícita e própria, levando em consideração sua identidade, buscando fazer com que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos e programas de estudo, levando, assim, os professores de cada matéria a um planejamento conjunto.

No caso da Geografia, concorda-se com Adorno (1995) quando diz que esta é a ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. Sendo assim, entende-se que, para colaborar na construção de um projeto político e pedagógico em cada unidade de ensino, o professor de Geografia terá que atentar para as temáticas de sua disciplina que possam participar da

interdisciplinaridade e da transversalidade, bem como, atentar para a contextualização e atualização dessas temáticas.

A possibilidade do professor de Geografia de flexibilizar os temas, trabalhar de forma conjunta com outras disciplinas, romper com o isolamento comum e tradicional entre as “partes” vivenciadas, não deve ser confundida com uma abolição em relação às práticas pedagógicas em curso até então. O professor não deve se esquecer das bases que preconizam a LDB, em qual contexto político e econômico elas foram forjadas, a quem ou a quem elas estão atreladas.

É nesse contexto que reside o grande dilema da formação do professor de Geografia no Século XXI, no que diz respeito a sua preparação para atuar no ambiente escolar e educar o (a) aluno (a) para a vida, sem desprezar o *feeling* mercadológico imposto por uma sociedade permeada de valores neoliberais, mas fazendo-os (as) compreender a luta e a exploração de classe existente. Assim, trabalhar essa educação para a vida em um mundo globalizado, de informações e valores, muitas vezes desnorteadores e desprovidos do sentido de cidadania, é um desafio.

Diante do exposto, menciona-se Vesentini (2006), ao afirmar que a liberdade que todos temos é a liberdade de criar, de inovar, de ousar, indispensável a um bom ensino, mas que também é indispensável à reprodução ampliada do capital. Essa indispensabilidade, afirmada pelo autor, é fruto da expectativa criada pela sociedade durante décadas, de geração em geração, a qual condiciona parte do sucesso profissional de seus filhos (as) à escola que, por sua vez, deve prepará-los (as) para aprovação no (s) vestibular (es).

Cabe, então, à escola desenvolver em sua proposta político- pedagógica mecanismos que busquem trabalhar esses anseios e perspectivas, ponderando a importância da formação para o mercado de trabalho, juntamente com a formação para a vida.

É nesse contexto que se inserem os quatro pilares da educação para o século XXI, apontados por Delors (1998, p. 89-90): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”. No atual momento em que se vivencia o desenvolvimento da sociedade da informação e

a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que “todos” possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele, sem abandonar o sentido da coletividade e sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.

Torna-se importante refletir qual é o papel da formação docente, sobretudo, na formação continuada, com destaque para a educação geográfica, para proporcionar ao professor alicerces que venham auxiliá-lo a se posicionar diante desse novo contexto.

No próximo tópico, será discutido acerca da escola, *locus* desse desafio, e também se discorrerá sobre o ensino da Geografia e sobre a formação docente, como o professor de Geografia tem encontrado caminhos que possam favorecer e (re) pensar as transformações sociais contemporâneas.

1.2 A escola, o ensino de Geografia e a formação docente diante das transformações sociais contemporâneas

O sistema educacional brasileiro passou por mudanças marcantes nas últimas décadas do século XX, influenciadas pelos desdobramentos políticos, econômicos e sociais que ocorreram no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990, estimulando a reestruturação do pensamento geográfico, bem como promovendo uma reformulação das bases que compõem a formação continuada de professores, sobretudo na educação geográfica.

Tomando como evidência as reflexões supramencionadas e fazendo uma comparação com a contextura atual da sociedade brasileira, no que se refere ao campo educacional, adentra-se no século XXI em busca de respostas que auxiliem a compreender a importância de pensar o lugar do professor em sua formação continuada, no contexto do ensino da Geografia. Como o professor, diante dos seus desafios cotidianos e seus enfrentamentos na sala de aula, cria condições a partir de suas metodologias e ações educativas que possibilitem a integração, a interação e a participação coletiva dos (as) alunos (as).

Para refletir sobre esses dilemas, no contexto da formação continuada do professor de geografia e o saber geográfico, neste item discute-se à luz dos teóricos que vem refletindo sobre a formação docente no campo da educação, como grande área do conhecimento, bem como no campo da geografia, de maneira que se buscam articular novas abordagens, ideias e propostas diante das novas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas vivenciadas pela sociedade e, conseqüentemente, pelos (as) alunos (as) na contemporaneidade.

Entende-se que no século XXI, com a ampliação das novas tecnologias da informação e do acesso a elas, mesmo que, por vezes, limitado por questões socioeconômicas, os (as) alunos (as) passaram a compor uma sociedade global e informacional. Porém, vale ressaltar que, antes de ser um “cidadão global”, o (a) aluno (a) é um “cidadão local”, com valores e referências que compõem sua identidade, relacionados diretamente ao seu espaço de vivência cotidiana. Mesmo participando dessa sociedade global e sendo influenciado e atraído por informações, práticas sociais e culturais externas, o indivíduo tem um referencial ligado às suas memórias.

É nesse universo, permeado de elementos globais e locais, que o professor deve buscar auxiliar o (a) aluno (a) na composição e organização do conhecimento, valorizando o saber e as múltiplas características locais, sejam elas de ordem humana ou física, no contexto da ciência geográfica.

Entende-se que há uma diferença entre a apropriação das informações, no sentido de memorizá-las ou guardá-las na mente, e a construção do conhecimento, que é uma atividade intelectual, um processo mental no qual se indaga, questiona-se e estabelecem-se relações entre as diversas informações obtidas. O resultado desse processo são as novas informações, que serão discutidas, relatadas, apreendidas e também utilizadas em novos processos. Nesse sentido, Callai (2002) afirma:

É necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, que aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Esse conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia, significa

uma consciência espacial, dos fenômenos, das relações sociais, que se travam no mundo (CALLAI, 2002, p. 93).

A construção do conhecimento, nascida dos confrontos com outros conhecimentos, tendo em si o olhar do sujeito, deve ser mediada pelo professor de geografia, levando sempre em consideração o espaço geográfico e as relações que nele ocorrem, seja no contexto local ou global.

Sendo assim, compreende-se que o papel do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve se embasar nos saberes curriculares, disciplinares e experienciais, valorizando a socialização e a contextualização na construção do conhecimento. Desse modo, Tardif e Lessard (2011) afirmam:

Para ser coerente, é preciso não desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “pelo alto”, mas complementá-las com perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo”, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o pesquisador e os professores, que são, de fato, os atores dos processos de ensino que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo. (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 36).

Diante desse contexto, o professor tem o desafio de pensar em novas propostas de ensino que articulem a vivência do (a) aluno (a), o ensino de Geografia no contexto da Formação Continuada e a prática docente, a partir de novas abordagens. Essas abordagens acabam assumindo uma certa particularidade, levando em conta a realidade de cada escola e, conseqüentemente, as identidades locais, que, ao serem trabalhadas, acabam imprimindo a marca do próprio *locus* no processo.

Por isso, a importância da aproximação do pesquisador com o espaço de vivência e produção do conhecimento e seus atores principais, a saber os professores, para compreender a dinâmica do local e entender de que maneira as teorias que abordam o ensino em contexto acadêmico estão sendo aplicadas no espaço escolarizado, compreender as adaptações e os entraves, aprender com as dificuldades e respostas encontradas para saná-las, construídas a partir de experiências locais.

Em relação às dificuldades encontradas pelo professor de geografia na Educação Básica, podem ser citados o uso do livro didático e a configuração dos conteúdos abordados nele. É nítida a distância encontrada entre os conteúdos dos livros didáticos de geografia e a abordagem feita por eles, no que se refere à realidade cotidiana do (a) aluno (a).

Em alguns casos, também é possível observar uma caracterização dos espaços e sociedades no âmbito físico e humano da Geografia como algo convencionalizado de “cima para baixo”, que, muitas vezes, acaba alimentando estereótipos – associação da ideia de que regiões são mais ou menos desenvolvidas de maneira generalizada - que limitam o conhecimento acerca desses espaços.

Portanto, cabe ao professor, como mediador do processo de construção do conhecimento, trabalhar essa compreensão sobre o espaço geográfico, utilizando-se de escalas espaciais que propiciem ao (a) aluno (a) o contato com o conhecimento na perspectiva global, nacional e, sobretudo, local. A respeito das escalas, Revel (1998) sugere:

Uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise - ou [...] a escala de observação - em que escolhemos nos situar. Fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais, como o crescimento do Estado, a formação da sociedade industrial, podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentamos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles. Eles não se tornam por isso menos importantes. Mas são construídos de maneira diferente. (REVEL, 1998, p. 12)

Acerca das estratégias individuais, apontadas pelo autor, entende-se que esse é o caminho para uma melhor abordagem temática nas aulas de Geografia, que permita proporcionar ao (a) aluno (a) a construção do conhecimento através da contextualização identitária local, sem necessariamente ter que abandonar as informações conteudistas que acompanham o assunto. Essa possibilidade, de construção do conhecimento de maneira diferenciada, proporciona ao professor repensar a sua prática em

sala de aula, conduzindo-o a elaborar ações inovadoras que estejam em consonância com as principais teorias que pensam a educação continuada.

Saviani (2007, p.03) afirma: “A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”.

Compreende-se que a Formação Continuada torna-se consistente quando a prática e a teoria caminham juntas, conforme observa Saviani (2007, p.3), ao afirmar que a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.

O *locus* da prática é a escola e, com ela, a sala de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (2002) salienta a importância da escola no processo de formação docente. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, aborda três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, considera que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar sejam atividades que se completam, ao passo que a formação continuada seja vivenciada como um processo permanente e integrado regularmente no contexto escolar e dos professores, não como um suplemento acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

O cotidiano docente é vivenciado na escola, espaço de uma coletividade de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura. É por esse motivo que o professor deve estar não apenas atento aos costumes locais, mas aproveitar de sua existência e trabalhá-los, valorizando sua essência em sala de aula.

Partindo das afirmações de Saviani (*idem*) entende-se que a construção das identidades se caracteriza por ser um processo complexo, vivenciado não apenas pelo (a) aluno (a), mas também pelo professor como pessoa e como educador, ressaltando que, por vezes, o indivíduo se torna referencial para o educador. É nesse contexto de relação íntima, entre o indivíduo e o educador, que emerge a importância e a sensibilidade de se valorizar a formação do professor, que embasa na mesma contextura a estruturação e a ressignificação

de sua identidade. Portanto, cada um se apropria dessa construção, levando em conta o sentido da sua história pessoal e profissional.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Durante o processo dessa construção identitária, o professor passa por lutas e conflitos que vão da relação com o corpo docente e discente, ligadas a questões diárias de ordem, pensamentos e organização, até as escolhas de como proceder em relação a abordagens e contextualização dos temas.

É necessário lembrar que, em meio a essas lutas, encontra-se o desafio de saber distinguir as características e particularidades de cada turma e de cada ano nas quais o professor ministra suas aulas. Buscar, através da sensibilidade, identificar os limites, o ritmo, as carências e as identidades de cada sala de aula, que, por vezes, tendem a ser pré-concebidas de maneira homogeneizadora.

Os resultados serão alcançados a partir do momento em que esse mapeamento esteja estruturado, não apenas para facilitar o processo de construção do conhecimento, mas, para, antes de mais nada, poder iniciar essa construção conhecendo as características de cada turma.

Nóvoa (1992, p. 16) afirma que este é um processo que necessita de tempo. Um tempo para construir identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças. Diante do exposto, percebe-se que se trata de um processo no qual o tempo de convivência se faz importante para se criar laços, observar e buscar compreender a dinâmica presente em cada turma e, conseqüentemente, poder realizar um trabalho segundo a singularidade de cada uma delas.

Compreende-se que, para se chegar ao êxito em suas ações pedagógicas, o professor não deve apenas se valer dos saberes experienciais, mas também deve buscar entender e assimilar a pluralidade desse saber docente, que, segundo os estudos de Gauthier (2006), fazem parte do reservatório de saberes dos professores. São eles: Saberes Disciplinares,

Curriculares, das Ciências da Educação⁷, das Tradições Pedagógicas, Experienciais e da Ação Pedagógica.

De acordo com Gauthier (*idem*), os saberes disciplinares são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, mesmo não estando envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, os professores têm, como uma de suas principais incumbências, extrair desses saberes o que será ensinado.

No contexto do que apresenta o autor, ao se observar a proposta do MEC para a formação técnica e profissional no âmbito da reforma do Ensino Médio, depara-se com a não exigência de formação em licenciatura para a prática docente. De acordo com a reforma, profissionais com notório saber⁸, poderão ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional.

Sendo assim, o que diferencia o professor de um amador, com notório saber, é o fato de que o primeiro conhece a matéria a ser ensinada, os métodos, sua estrutura, sua construção histórica, analogias ou contextualizações que mais se aplicam ao ensino; o segundo, está limitado ao conhecimento do conteúdo, desprezando assim a formação docente e os saberes disciplinares.

Por saberes curriculares, o autor afirma que, mesmo não exercendo grande influência sobre a criação dos programas escolares, faz-se necessário o professor conhecê-los. A construção desses saberes ocorre em instâncias administrativas superiores ou, não obstante, podendo ser também estruturada

⁷ Ciências da Educação – É um conjunto de disciplinas, ocupadas com a formação do homem. Carvalho (1988) mostra que a edificação das ciências da educação não é resultado de simples substituição na nomenclatura, ao contrário disso, o surgimento de abordagens específicas ao campo pedagógico, por meio das disciplinas clássicas como Psicologia, Biologia, Sociologia e Economia, aparecem como saída para o campo educativo permeado pelo mundo da racionalidade científica. C.f. bibliografia.

⁸ Profissionais reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36, que trata da formação técnica e profissional. C.f. bibliografia.

por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Nesse processo, são os saberes produzidos e legitimados socialmente que devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares. Os programas de ensino são implementados por intermédio de diretrizes oficiais, pelos livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Sendo assim, compreende-se ser necessário que os professores tenham o conhecimento mínimo a respeito dos programas de ensino para que possam melhor direcionar o processo de ensino e aprendizagem, pautado no que foi definido pelas diretrizes oficiais.

Os saberes das ciências da educação se referem ao conjunto de saberes produzidos no tocante à escola, seu funcionamento, sua organização, bem como a profissão docente. A respeito dos destes saberes , Gauthier (2006) afirma que:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER, 2006, p.31).

Compreende-se que a vivência e os laços desenvolvidos pelo professor, no cotidiano escolar, produz uma experiência singular, inexistente no contexto de vida de outros cidadãos, que, por sua vez, é imprescindível para a sua formação profissional.

Acerca dos saberes da tradição pedagógica, Gauthier (2006) se refere a eles como sendo as representações que cada professor possui a respeito da escola, do corpo docente e discente e dos demais funcionários, além dos processos de aprender e ensinar. Segundo o autor, essas representações foram construídas numa época anterior ao ingresso na carreira, antes de ingressar num curso de formação inicial ou até mesmo de decidir ser professor.

Por esse exposto, entende-se que essa relação primária, com a escola e seus atores principais, acaba gerando uma memória e um referencial que influenciam na decisão profissional de muitos que escolheram o magistério

como caminho. Acredita-se, por experiência e também por testemunhos de colegas professores, que muitas experiências vividas na escola, na condição de aluno (a), servem de referencial na hora de tomar decisões na contemporaneidade.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A maneira como Gauthier (2006) vislumbra o saber experiencial dos professores traz novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática em sua constituição, mas entendendo que esse processo não parece ser suficiente para garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico.

Para tanto, o local se torna um referencial de extrema importância na construção dos saberes experienciais do professor, pois é nele que se desenvolvem as experiências educativas, muitas vezes singulares, seja pela questão momentânea dos acontecimentos, seja pela característica única de cada turma e escola. O autor nutre um zelo em relação à validação e publicização dos saberes experienciais dos professores, com o objetivo destes auxiliarem na construção de uma teoria da pedagogia.

No que diz respeito aos saberes da ação pedagógica, defendidos pelo autor, surgem como resultado da relação de complementação, estabelecida entre os saberes disciplinares, que tratam sobre a matéria a ser ensinada, os saberes curriculares, que compõem o programa de ensino, os saberes das ciências da educação, que resultam do processo de formação inicial dos professores, os saberes da tradição pedagógica, contidos na perspectiva do ser professor e sua representação específica de escola e de atividade docente, relacionada a sua vivência enquanto aluno (a), e os saberes que resultam das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade.

Como todo processo em construção, entende-se que há um desenvolvimento e uma contínua tendência de renovação e aprendizagem no que diz respeito aos saberes e práticas docentes durante toda a carreira profissional do professor. Nesse contexto, Tardif e Lessard (2011) afirmam:

Diante das considerações feitas em relação ao processo de ensino, enfatizamos que o desenvolvimento de saberes e

competências docentes influenciam a prática dos professores diante dos desafios desse processo. Esse desenvolvimento pode se dar durante a trajetória de formação inicial e durante a formação em serviço, ou seja, é um processo que ocorre durante toda a carreira profissional quando, de acordo com (TARDIF e LESSARD, 2011, p.83)

Vale ressaltar uma questão que tem incomodado pesquisadores como Gauthier (2006) e Tardif e Lessard (2011), questão essa que reside no “engavetamento” dos saberes da ação pedagógica que têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar cotidianamente. Ao assumirem essa prática, acredita-se que, de maneira inconsciente e muitas vezes conduzidos pelo excesso de afazeres no dia a dia da escola, os professores acabam condenando essas experiências à clausura junto àqueles que compartilham da mesma atividade.

Esta condição é observada por Tardif e Lessard (2011) que, ao investigarem a escola como lugar de organização do trabalho docente, evidenciam que, com o passar do tempo, esse lugar foi se tornando mais complexo e, como consequência disso, os professores foram se isolando cada vez mais no espaço de suas salas de aula.

O segredo a respeito do fazer dos professores é colocado como um empecilho à profissionalização do ensino por Tardif e Lessard (2011) e também Gauthier (2006). Com isso, observa-se a importância da divulgação desse saber produzido e ressignificado por meio da prática, buscando, assim, a sua validação pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Desse modo, Gauthier (2006) afirma que o professor, na ausência de um saber da ação pedagógica pertinente, para fundamentar suas práticas, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso; em síntese, continuará usando saberes que simplesmente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

A finalidade dos estudos desenvolvidos por Gauthier (2006) é argumentar acerca da legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores e, conseqüentemente, corroborar com a profissionalização da categoria, buscando, a partir desse processo, um maior

controle da utilização e da reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Portanto, concorda-se com Nóvoa (1991) quando afirma que a tendência é a formação continuada adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores.

Acredita-se que é nessa perspectiva que a Formação Continuada deve buscar novos caminhos e desafios para o seu aperfeiçoamento, que é “infinito”, não devendo ser condicionada a um processo de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas desenvolver através de um trabalho de ponderações e criticidades sobre as práticas de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Em vista disso, entende-se que as discussões sobre a formação continuada e a prática docente tem fomentado um crescente interesse de pesquisadores que encontram nesses estudos um importante aliado para discutir e compartilhar suas experiências, visões e expectativas que possam ir além do que foi tradicionalmente estabelecido. Isso conduz a uma ampliação da compreensão da ação educativa, com destaque para as relações professor e educação.

Pensar os desafios e possibilidades submersos no cotidiano escolar e, principalmente, na sala de aula de Geografia na educação básica, conduz a uma busca para a compreensão do lugar do professor de geografia no saber escolar, bem como quais as possibilidades de ações pedagógicas que o professor pode aplicar, relacionando o saber que ele possui no campo da geografia com o material didático que utiliza e as práticas educativas que elabora para ensinar.

A primeira dificuldade, encontrada pelo professor de Geografia da Educação Básica, nesse sentido, reside em sua formação acadêmica, a qual tem mantido um distanciamento da realidade da prática docente, sobretudo, em sala de aula. A respeito dessa dicotomia, Pinheiro (2006) afirma que os entraves existentes na licenciatura são vários, mas, no caso da Geografia,

considerando o que revelam as pesquisas, estão relacionados à desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente.

Acredita-se ser de grande importância a publicização, a discussão e a experimentação das pesquisas e práticas educativas já desenvolvidas, como forma de popularizar e fazer conhecer novas experiências metodológicas que auxiliem na construção do conhecimento geográfico na Educação Básica.

Percebe-se, a partir de então, que tais contribuições podem auxiliar não apenas na formação do professor da educação básica e em sua profissionalização, mas também nas relações que embasam a construção do saber entre professor e aluno (a). Ao caracterizar as relações entre o aprender e o saber, Charlot (2000) pontua:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. É o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber" (CHARLOT, 2000, p. 80).

À medida que os desafios, presentes na relação entre o saber e o aprender, vão se concretizando no cotidiano da sala de aula, faz-se necessário o professor entender que a Geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica, auxiliando os (as) alunos (as) a perceber e pensar a realidade e a atuar nela, do ponto de vista da espacialidade, dimensão cada vez mais valorizada pela ciência geográfica, dada a complexidade do mundo globalizado atual.

O ensino da Geografia, nessa nova perspectiva, deve conduzir a uma reflexão sobre a importância de saber interpretar melhor o mundo, para que, assim, se possa estimular nos (as) alunos (as) uma criticidade reflexiva sobre a sociedade da qual fazem parte, atuando como cidadãos. Em consonância com essa necessidade, Callai (2002) menciona:

É necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, que aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Esse

conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial, dos fenômenos, das relações sociais, que se travam no mundo (CALLAI, 2002, p. 93).

Sendo assim, entende-se que o lugar do professor de Geografia, no saber escolar, vai além de uma simples mediação entre o conhecimento, o material didático e o domínio de conteúdos, reproduzidos muitas vezes de maneira enfadonha em sala de aula, superficial, descontínua e sem maior objetividade, valorizados apenas nas atividades de avaliação bimestral.

O professor não deve se preocupar apenas em reproduzir conteúdos e concluir o programa a ser ministrado, deve ir além, romper com este ciclo vicioso e cômodo. Dessa forma, tentar desenvolver melhores condições de intervir significativamente sobre a realidade da sala de aula. É importante ressaltar que as limitações do saber, conhecer e aprender presentes nos currículos pré-fabricados dos livros didáticos e dos vestibulares, em particular no ENEM, foram concebidos em nome de uma produtividade social e em detrimento do mercado de trabalho com o objetivo de suprir suas demandas.

De acordo com o MEC, o ENEM é uma avaliação constituída a partir de uma matriz de habilidades e competências que sintetizam os conteúdos ministrados no ensino fundamental e médio. Todavia, Sousa (2011, p. 102) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o Ensino Médio, pois, embora venha sendo difundido para tal finalidade, seus resultados não evidenciam sua qualidade, cujos objetivos (tanto na sua versão antiga quanto a nova) refletem “[...] o propósito de avaliar individualmente alunos (as) concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definidas para esse exame”.

Sendo assim, o exame não avalia tecnicamente o Ensino Médio, mas apenas os concluintes dessa etapa da Educação Básica. Da maneira que foi proposto o ENEM, fica evidente que todo o processo de formação da Educação Básica, na atualidade, acaba conduzindo o professor e o (a) aluno (a) em sua direção, processo esse que se torna mais inflexível nos anos finais do Ensino Médio, dificultando frequentemente o aprofundamento de alguns temas e até mesmo a inserção de outros nos conteúdos a serem trabalhados.

É diante desse cenário que o livro didático se insere, como uma importante ferramenta, trabalhando os conceitos, conteúdos e metodologias

educacionais das disciplinas do currículo da Educação Básica. Porém, no que diz respeito ao Ensino Médio, o livro didático de Geografia mantém uma tendência homogeneizadora dos conteúdos e de suas abordagens, seguindo uma lógica pré-determinada pelas temáticas elencadas no ENEM.

Nesse contexto, acredita-se ser necessário construir um currículo de conceitos e conteúdos que possam favorecer as diversidades locais, regionais, nacionais e globais, desmistificadora de visões restritivas dos espaços e de suas sociedades, como no caso da Região Nordeste, que, na maioria das vezes, é abordada nesses manuais como a Região da seca, da fome, da miséria e do atraso, criando um estigma de Região “problema” na mente dos que desconhecem sua história, potencialidade e pluralidade econômica e social.

Por outro lado, compreende-se que as práticas metodológicas devem ser desenvolvidas em articulação com particularidades do local, valorizando a formação identitária dos envolvidos neste processo.

Desse modo, o professor deve ter competência e discernimento para superar as limitações específicas dos livros, que, por seu caráter coletivo e genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. Concordando com essa realidade, Nuñez et al (2009) afirma que é tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC.

Não se concorda totalmente com a afirmação de Nuñez et al (2009) sobre a qualidade dos livros recomendados pelo MEC, especialmente os livros de Geografia, em que é possível alguns problemas como a descontinuidade dos temas, alguns exercícios propostos de caráter conteudista e a manutenção de uma visão globalizante dos fatos, acontecimentos e pensamentos na abordagem de alguns temas.

Acredita-se que os livros são de suma importância no processo de aprendizagem, uma ferramenta que, bem utilizada, juntamente a outras fontes de conhecimento, como outros livros, revistas e sites, deve ser entendida como auxiliar do professor e não como determinante, ou verdade absoluta. Segundo Vesentini:

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides, ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo (VESENTINI 1989, p. 167).

Produzir conhecimento, a partir do principal recurso didático à disposição, o livro conduz a uma busca por metodologias que consigam satisfazer as necessidades e aspirações do professor e do (a) aluno (a). Esse processo acaba se transformando em uma possibilidade de serem desenvolvidas novas práticas metodológicas a partir das dificuldades encontradas na relação saber, conhecer, livro didático, contextualização e lugar.

Atualmente, pode-se observar que a perspectiva de ensino-aprendizagem encontra-se diante de uma defasagem acompanhada por um saturamento, na qual a motivação dos (as) alunos (as) e professores para aprender e ensinar, respectivamente, está sem motivação, devido a um método extremamente tradicional de ensino, no qual o livro didático é colocado, na maioria das vezes, como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma limitada e antagônica à realidade do (a) aluno (a).

A responsabilidade de buscar novas abordagens metodológicas dos conteúdos presentes nos livros didáticos não é apenas do professor, mas acaba recaindo sobre ele a maior parte dela, já que o professor apresenta-se como o elo entre o autor e o (a) aluno (a). Pontschka *et al* (2007, p.343) afirma: “daí surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar assuntos relativos ao cotidiano dos alunos”. Entende-se que o autor deve buscar mecanismos didáticos atraentes para que seus escritos possam realmente cumprir o papel na construção do saber e, conseqüentemente, criar novas possibilidades para o professor conduzir tal processo.

No que se refere especificamente à pesquisa desenvolvida no IFPB Campus Catolé do Rocha, com as turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado, busca-se transformar as dificuldades e limitações encontradas no

livro didático, *Território e Sociedade no Mundo Globalizado*, Volume 1 de autoria de Lucci, Elian Alabi, Saraiva 2010, em uma possibilidade de se discutir temáticas de cunho global na perspectiva local, ao ser trabalhado o conteúdo “Questões Ambientais: uso da água, seca, semiárido, transposição, fauna e flora”. Para tanto, Vesentini afirma que:

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides, ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo. (VESENTINI, 2007, p.167)

Nesse contexto, de acordo com Pontschka *et al* (2009, p.134), a Geografia possui teorias, métodos e técnicas que podem auxiliar na compreensão de questões ambientais, no aumento da consciência ambiental das crianças, dos jovens e professores.

Tendo em vista esse entendimento, ainda se vê em muitas escolas uma tendência de caráter, em geral, padronizadora, homogeneizadora e monocultural da educação e das práticas educativas, mesmo reconhecendo a singularidade de cada uma e a necessidade de romper com esse modelo e construir práticas educativas em que a questão das diferenças e da inclusão se faça cada vez mais presente. Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003):

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003, p. 161).

Sendo assim, compreende-se que o problema e a solução encontram-se sobre a guarda do professor, que por sua vez, tem que buscar em novos arranjos metodológicos caminhos que possam favorecer e valorizar a realidade local suas memórias e identidades, o coletivismo, a inclusão e a cidadania,

práticas que vão de encontro a uma visão individualista e competitiva, ideologia nascida no âmago do capital que, por vezes, perpetua-se na escola, encontrando um campo fortuito entre alunos (as), professores e direção. Ao abordar o individualismo como um dos valores ideológicos do Capitalismo, Frigotto (2002) afirma:

A inculcação ideológica, cuja a prática ocorre nas escolas e através dos meios de comunicação social, espaços que, por excelência, a exercem. Não é por acaso que na concepção de ser humano a ideologia capitalista tem historicamente enfatizado a primeira dimensão – a individualidade – reduzindo-a ao individualismo (GENTILI, FRIGOTTO, 2002 p.19).

Nesse contexto, recorre-se à Geografia Cultural, que, segundo Claval (2002, p.20) “tem como objetivo entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado as suas vidas.” Tendo em vista a ação antrópica como um processo cultural, há a necessidade de se buscar entender a vida humana em sociedade a partir das questões culturais, numa perspectiva de estudar os mais distintos significados presentes nessa produção coletiva, bem como o trabalho e a relação sociedade e natureza.

Face ao exposto, encontra-se na Educação Patrimonial, o “elo” a ser utilizado na relação conteúdos programáticos, livro didático e o saber local, memórias e identidades. Ao se buscar preencher as lacunas deixadas pelo livro didático, no que diz respeito à vivência do (a) aluno (a) e o seu *locus* de existência, entende-se que a prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia permite preencher tais espaços.

Nesse sentido, concorda-se com Sacristán (2002) ao afirma que aprender é assimilar e enraizar em tradições históricas de significado. Contudo, além disso, acredita-se também ser uma forma de criar laços de semelhanças entre os sujeitos que experimentam processos de aprendizagem de uma cultura, desde que compartilhem algo que os assemelhe como a forma de compreensão, normas de civilidade, regras morais e padrões de avaliação estética.

Sendo assim, o professor de Geografia, ao se utilizar da Educação Patrimonial em suas aulas, tem a possibilidade de utilizar uma prática metodológica capaz de auxiliá-lo frente a um grande desafio: o de educar convivendo com uma cultura global sem perder os laços identitários com a cultura local.

No próximo capítulo, serão aprofundadas as discussões sobre a Educação Patrimonial, Memórias, Identidades e Lugar, no contexto do ensino de Geografia.

2. MEMÓRIAS E PATRIMÔNIO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O foco deste capítulo é discutir de que maneira o Patrimônio, as Memórias e as Identidades podem ser trabalhados à luz da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia, na busca por novas experiências metodológicas que auxiliem na formação do (a) aluno (a) da educação básica.

A (re) construção do espaço geográfico tem estado presente nas discussões dos saberes geográficos, por ser um dos principais referenciais da ciência na atualidade, pois proporciona a reflexão acerca da participação da sociedade nesse processo, que é contínuo e tem deixado suas marcas socioculturais mediante seu desenvolvimento.

Entender a dinâmica social existente no espaço geográfico, através da Educação Patrimonial, possibilita ao fazer geográfico desenvolver práticas educativas, voltadas para a valorização do Lugar, categoria espacial da Geografia imprescindível para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do sujeito.

Diante dessas proposições, apresenta-se uma discussão que reflete a prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia, com o objetivo de buscar novas metodologias de ensino que possam discutir as múltiplas temáticas inseridas no saber geográfico, a partir da realidade local no âmbito da Educação Básica.

2.1 A prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia: lugar de memórias e identidades

Na Geografia, a categoria espacial que melhor representa a valorização das experiências vividas é o Lugar⁹. Sendo assim, pensar o Lugar é entendê-lo

⁹ A Categoria Espacial Lugar pode ser entendido a partir de visões subjetivas vinculadas às percepções emotivas, a exemplo do sentimento de pertencimento, e outra, através do cotidiano compartilhado com diversas pessoas e instituições que nos levam à noção de “espaço vivido”. C.f. Referências bibliográficas.

nas suas peculiaridades, enquanto *locus* do indivíduo para quem o Lugar significa espaço de vivência no qual o trabalho, a moradia, a amizade, o lazer, os mistérios e os significados míticos e religiosos são referenciais identitários. A esse respeito, Nogueira (2010) afirma:

No lugar percebe-se a presença humana, a inter-relação entre os homens e entre estes e a natureza. Não devemos olhá-lo como se estivéssemos fora dele, devemos isto sim, perceber nossa condição de sujeito que está no mundo e que tem dele uma experiência. (NOGUEIRA, 2010, p. 220)

É importante atentar para a necessidade de se compreender o Lugar como espaço da vivência e da experiência de quem o viveu e vive. Dessa forma, não se corre o risco de vê-lo a partir da leitura que se faz de mundo, julgando-o segundo os valores individuais e criando, assim, uma imagem distorcida dele. Discute-se acerca do lugar enquanto *locus* da existência humana, da produção da vida, que traz como consequência a acumulação das memórias e possibilita, como geógrafos, a se pensar sobre a convivência humana em um mundo de lugares distintos.

Em meio a essa convivência atual entre o local e o global, Santos (1999) entende que a atual ordem mundial, também conhecida como globalização, tenta impor, por vários canais, uma racionalidade homogeneizante, porém os lugares seguindo sua própria racionalidade contra-argumenta e enfrenta essa racionalidade única. Esse enfrentamento, citado pelo autor, pode ser observado quando o global expõe suas escalas superiores e externas e o local funda a escala do cotidiano, que está pautado na comunicação, na vizinhança, na emoção, na intimidade e na cooperação.

Nesse sentido, Santos (1999, p. 273) reitera que, “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

É nesse *locus*, que a construção da identidade encontra-se contextualizada, tendo em vista que as diversas formas de intervenções sociais e as características de cada tipo de identidade conectam-se ao indivíduo que é um ator social. Assim, no que diz respeito aos atores sociais, Castells (2008) afirma que a identidade é um:

Processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas (CASTELLS, 2008, p. 22).

Desse modo, entende-se que os significados, construídos ao longo de uma vida, trazem consigo traços particulares de valores individuais e coletivos. Porém, é principalmente na contextura do Lugar, no qual há uma coletividade de significados comuns, que o indivíduo se encontra com seus pares e se identifica em torno de um conjunto específico de valores, cujo significado e uso compartilhado são marcados por códigos específicos de autoidentificação.

Ainda de acordo com Castells (2008), é no plano das relações de poder que ocorre a construção da identidade. Ele especifica três formas e origens distintas da construção das identidades: legitimadoras, de resistência e de projeto. Segundo o autor:

Cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade. A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados. [...]. A identidade destinada à resistência, leva à formação de comunas, ou comunidades [...] dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável. [...] A identidade de projeto, produz sujeitos, [...] sujeitos não são indivíduos, mesmo que considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência (CASTELLS, 2008, p. 25-26).

Assim sendo, ao se conceber as identidades como fontes de significados para os atores sociais, entendendo que elas podem se estabelecer como fonte de mudanças, capazes de traduzir anseios e lutas, podem-se construir novos rumos através da coletividade. Ao viabilizar a continuidade de uma trajetória, a identidade reafirma o sentido de pertencimento, no qual o sujeito está inserido, bem como o seu caráter transformador e possibilitador de mudança social, que pode ser expressa por meio da criação de projetos e de ações dentro de um determinado contexto social.

Para Castells (2008), a identidade é estruturada por meio de conteúdos simbólicos em negociações, pelas relações de poder, ou seja:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos, de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (CASTELLS, 2008, p. 23).

Para o autor, a identidade é uma construção histórica dos significados sociais e culturais, na qual sua estruturação depende da forma como é trabalhada e ressignificada através de elementos fornecidos pela História, Geografia, instituições, entre outros.

Nesse contexto, observa-se que a identidade tem uma relação extremamente dependente da (s) memória (s), uma vez que a memória é entendida como a faculdade humana responsável pela conservação do passado e das experiências vividas. Sem a memória, a construção dos significados sociais, que se dá ao longo da história coletiva e individual de uma sociedade, perderia seus principais referenciais.

Sendo assim, concorda-se com Pollak (1989) quando afirma que a memória individual sofre interferências das memórias coletivas conforme busca recorrer a referentes externos para se estruturar. Entende-se que a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar e que se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar o sentimento de pertencimento.

Como pontua o autor, a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições. Nesse sentido, ele afirma que:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de

referências. É, portanto, absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso [1985], em memória enquadrada, um termo mais específico que memória coletiva (POLLAK, 1989, p. 3-15)

Na concepção de Pollak (1992), cabe aos mediadores da memória, através de um trabalho identitário constante, procurar reiterar as certezas adquiridas, os axiomas, fixar e cristalizar e/ou adaptar a tradição, contra o efeito perturbador e desafiador do acaso e dos imprevistos. Nesse contexto, se se tomar a escola como um dos palcos de desenvolvimento desse trabalho identitário, tem-se nos professores os mediadores da memória.

Tal análise, acerca das memórias e identidades, trouxe para o campo desta pesquisa melhor compreensão do contexto espacial do objeto de estudo e das relações socioculturais nele contidas. Ao se observar os alunos e seu espaço de vivência compartilhado cotidianamente, a escola, entende-se se tratar de um espaço privilegiado, no qual há uma congruência das memórias individuais e coletivas. Nesse espaço, os (as) alunos (as) têm acesso aos depoimentos experienciais e vivenciais uns dos outros. Sobre essa vivência e a possibilidade de compartilhamento das lembranças, Halbwachs (1990) afirma:

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBAWACHS, 1990, p.25).

Portanto, ao se observar as proposições do autor sobre memória, conclui-se que os pontos de vista de várias pessoas auxiliam a ver, perceber e recordar, em que tal premissa promove o desenvolvimento da coletividade das memórias. Para ver e perceber uma realidade presente, o indivíduo recorre ao relato de suas experiências anteriores e aos relatos de outros que apontam ou destacam aspectos a serem observados.

Uma vez que o presente é vivenciado mediante esse diálogo de relatos, a sua evocação, no futuro, permitirá a retomada desses diálogos, configurando, assim, em um referencial das memórias coletivas de um determinado grupo. Ao se confrontar os diálogos, fundamentados nas dimensões do tempo e do espaço, possibilita-se ao (a) aluno (a) enxergar e intervir criticamente no

presente, referendado pelo passado e, por conseguinte, são criadas possibilidades para que se postulem ações coletivas para o futuro.

Nesse contexto, a memória, como produto meramente subjetivo, é desconstruída pelo pensamento de Halbwachs (1990), para quem a rememoração das lembranças é fruto de uma atividade de reconstrução do vivido. Logo, o trabalho da memória na coletividade conta com o auxílio das ideias, imagens, valores e afetos, vinculados ao grupo no qual o exercício é capaz de gerar ou alimentar o sentimento de pertencimento.

É nessa noção de pertencimento, vivenciado no cotidiano, que se encontra a base para a reconstrução e revalorização do passado. Na ação do lembrar permeiam-se os campos de significados, nos quais estão presentes os quadros sociais que servem de pontos de referência. A consciência, relacionada ao tempo e ao espaço, serve de base para a estruturação dos quadros sociais da memória e são fundamentais para vislumbrar o passado.

O conjunto dos saberes coletivos, organizados através do pensamento e das referências individuais, segundo o autor, não descarta a importância do indivíduo para o pensamento social. Apesar do ser humano só poder ter memória de seu passado enquanto ser social, cada um traz em si uma forma particular de inserção nos diversos meios em que atua. Na mesma linha de pensamento de Halbwachs acerca da memória coletiva e do indivíduo como testemunha, Bosi (2006) destaca:

Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre vicissitudes da evolução de seus membros e depende da sua interação. Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum (BOSI, 2006, p. 411)

Ambos entendem que o desenvolvimento da memória coletiva depende do compartilhamento das memórias individuais de um determinado grupo social, no qual os significados múltiplos e particulares, relacionados a suas

experiências sociais e locacionais, auxiliam diretamente nessa construção. Tem-se, então, os elementos necessários para se trabalhar a memória coletiva, que, segundo Pollak (1992), é constituída por acontecimentos, pessoas, personagens e lugares.

A vivência direta ou indireta dos acontecimentos é observada a partir do momento em que o indivíduo se sente pertencente a um determinado grupo ou coletividade social. Nesse caso, os eventos podem ter sido vividos pessoalmente, ou vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer. As pessoas e os personagens, tendo participado ou não do evento naquele espaço e intervalo de tempo, contribuem para a construção e ressignificação da memória.

Os lugares são aqueles que, essencialmente, encontram-se ligados a uma lembrança que contribui na formação do sentimento de pertencimento do indivíduo. Esses três critérios, juntos, concorrem para a construção da memória, seja ela consciente ou inconsciente.

Segundo Pollak (1992), há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Nesse contexto, ao referendar a memória, através do conjunto de acontecimentos e suas manifestações no tempo e no espaço, o (a) aluno (a) consegue desenvolver o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, a identidade. A memória é, portanto:

Um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p.16)

Assim, a relação que se tem com as memórias é temporal, capaz de trazer à tona aquilo que estava guardado, apresentando-se como um inventário do que se vivencia e se experiencia, de maneira coletiva ou individual, proporcionando ao sentimento de identidade um referencial individual e coletivo.

Dessa forma, os escritos sobre a memória individual e coletiva conduzem a pensá-la como um elemento que tem fortes ligações com o lugar, o qual se apresenta como espaço de vivência e das relações sociais

cotidianas. Nesse espaço, encontram-se os saberes coletivos e plurais que transferem seus significados e experiências aos sujeitos contidos nos espaços de convivência.

Entre esses espaços, destaca-se a escola que se apresenta como campo de interação, conflito e trocas de saberes e memórias, possibilitando múltiplas experiências aos (as) alunos (as), nas quais o professor, através de projetos, oficinas e outras práticas educativas proporciona aos sujeitos o conhecimento, tendo como ponto de partida ou referencial o contexto local.

Segundo Hall (2006), o desenvolvimento da identidade parte, inicialmente, da concepção iluminista, a qual era pautada por uma noção individualista do sujeito, que se apresentava totalmente centrado e racional. Em seguida, evoluiu, aceitando a ideia de interação entre o interno e o externo, numa perspectiva mais sociológica, sendo a identidade formada na interação entre o “eu” e a sociedade. Nesse sentido, o indivíduo abandona a condição de ser um sujeito fechado em si, sendo moldado diante da diferença, num processo de aproximação e distanciamento, por isso se torna difícil crer em identidades estáveis e consolidadas. Hall (2011) descreve as identidades como sendo:

Construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado „positivo“ de qualquer termo – e, assim, sua identidade” – pode ser construída (HALL, 2011, p. 110).

Diante do exposto, compreende-se que a identidade é uma fonte de significados e experiências que um indivíduo, grupo ou sociedade tem, a qual, juntamente com a cultura, forma um sistema. Nele, o sujeito individual ou coletivo encontra-se no centro, servindo de base para a sua construção.

Porém, com o advento da globalização e, conseqüentemente, com a descentralização espacial dos contatos entre sujeitos, as identidades são expostas a diversas culturas de outras nacionalidades.

Tal quadro de interação entre culturas tende a produzir uma distensão das identidades, desprendendo-as dos referenciais tradicionais de espaço e

tempo. Portanto, a globalização acaba afetando diretamente os processos de construção identitária, na medida em que resulta na circulação livre de pessoas e suas cargas culturais, ideologias, capitais, mensagens e produtos, de modo que já não há condições de conceber uma identidade embasada numa comunidade exclusivamente nacional.

Trabalhar com as memórias e identidades e, através delas, construir novos saberes no contexto do fazer docente mediante o processo de globalização, possibilitou articular a Educação Patrimonial como ação pedagógica nas aulas de Geografia. Diante da possibilidade da desestabilização identitária nacional e local, frente ao processo de globalização, entende-se que tal prática pedagógica auxilia não apenas na preservação das memórias e identidades, mas as conduz a uma coexistência mais equilibrada com as identidades globais.

Nesse contexto pós-moderno, no qual se encontra em curso a globalização, os processos identitários deixam de se apoiar apenas nos referências nacionais, que, de acordo com Canclini (2006, p. 130), essa realidade “diminuiu a importância dos referenciais tradicionais de identidade”, a qual deve ser considerada de forma articulada com a globalização da cultura na atualidade.

A partir desse ponto substancial, as propostas educativas, envolvendo a Educação Patrimonial, são conduzidas a uma flexibilidade, que se impõe à organização didática tradicional, com o objetivo de mobilizar os conteúdos e discussões de caráter global à realidade local. Sendo assim, cada momento e situação, vivenciada em sala, deve trazer em si o zelo com a individualidade de cada aluno (a), ao mesmo tempo em que devem ser observadas, valorizadas e discutidas as questões relacionadas às memórias coletivas e individuais, com o intuito de construir conhecimentos relevantes às práticas cotidianas, nas quais os sujeitos possam se ver antes de tudo como cidadãos locais, agentes ativos, capazes de proporcionar ações positivas no meio em que vivem.

Entende-se que estudar o Espaço Geográfico¹⁰, e os traços culturais daqueles que o produziram, resulta na importância de suas identidades. Sendo

¹⁰ O Espaço Geográfico é a matéria por excelência, a segunda natureza ou natureza humanizada, artificializada. É a relação entre homem e natureza mediatizada pelo trabalho e a

assim, ao se observar o Espaço Geográfico, artificializado pela construção e/ou reconstrução humana em sociedade, vê-se a ação coletiva em sua estruturação e, conseqüentemente, os traços culturais deixados como marca identitária dessa sociedade que o ergueu.

Esses traços culturais e, conseqüentemente, referenciais, estão presentes no cenário material e físico, através das estruturas arquitetônicas, por exemplo, e também no quadro imaterial, relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas e ao modo de ser das pessoas.

É importante ressaltar que, na Educação Geográfica, as questões pertinentes à cultura, aos bens do patrimônio cultural, em consonância com a Educação Patrimonial, ainda são trabalhadas de maneira tímida e com pouca disseminação entre os geógrafos. Tal aspecto se verifica em função de uma variedade de motivos, que, dentre eles, destacam-se: as questões voltadas à memória, à identidade e as suas relações com o patrimônio cultural, pois são recentes na produção historiográfica brasileira.

Vale também destacar que o pouco conhecimento acerca da Educação Patrimonial, a baixa produção científica envolvendo o ensino de Geografia e a Educação Patrimonial, além da limitação “imposta” pelos livros didáticos ao abordarem de maneira superficial ou não abordarem a referida prática e a escolha do professor, por manter uma metodologia tradicional de ensino, limitando-se a uma interpelação proposta pelo livro didático, contribuem para a composição desse cenário.

Essa realidade vem sendo modificada lentamente, a partir do surgimento de estudos acerca da prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia e sua disseminação. Os Professores de Geografia, que buscam novas práticas metodológicas, têm encontrado na Educação Patrimonial um importante viés de possibilidade na utilização do conhecimento acerca do patrimônio cultural, material e imaterial.

produção de mercadorias, sendo também o mesmo mercadoria. É a acumulação desigual de tempos. O Espaço Geográfico também é o cotidiano, carregado de símbolos e significações. C.f. Referências bibliográficas.

Ao identificar em um determinado espaço, no qual podem ser observadas referências históricas e culturais de um determinado grupo social a ele pertencente; o professor terá a sua disposição uma condição social e geográfica propícia ao estudo e ensino da disciplina, utilizando-se da Educação Patrimonial como prática metodológica.

Nesse contexto, ao observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), percebemos que estes associam as diretrizes éticas aos princípios do aprender a ser, direcionando a prática educativa ao compromisso e constituição de identidades, capazes de se relacionar com seu tempo e espaço. As disciplinas da área de Ciências Humanas surgem como indispensáveis para atingir tais objetivos. O patrimônio, nesse sentido, representa um vínculo da memória dos grupos sociais em diferentes momentos da produção do espaço.

Para Claval (2007), a cultura é multifacetada e é fruto das relações sociais ao longo do tempo em determinados pontos do espaço, que pode ser entendido como a paisagem cultural, que inclui um universo de valores e símbolos. De acordo com o autor, todo ser humano é geógrafo, partindo da possibilidade de estudo dos primeiros povos e sociedades que se organizaram, utilizando, entre outros conhecimentos, a Etnobotânica e a Etnozoologia. Estas, compostas de elementos das categorias geográficas, como espaço geográfico, lugar, paisagem e território, embasavam seus conhecimentos, que tinham uma relação vital para sua sobrevivência.

Nesse sentido, o autor propõe o estudo etnogeográfico dos povos e sociedades, abundantes graças às diversidades dos grupos, sua estruturação social e as redes construídas por eles. Com isso, o meio ambiente natural e social não deve ser vistos ou estruturados de forma dissociada, já que o conhecimento geográfico é composto por elementos sociais, culturais, históricos e naturais, que traduzem a realidade e vivência de cada um.

Acredita-se que a escola é o lugar propício para a produção desse conhecimento cheio de significados, por agregar indivíduos que compartilham de traços culturais comuns. Dessa forma, entende-se que, a partir do ensino, é possível propiciar aos (as) alunos (as) o reconhecimento da diversidade cultural e também auxiliar para que se sintam pertencentes a uma determinada cultura

e, a partir disso, consigam desenvolver sua memória afetiva e sua identidade cultural.

A Geografia apresenta-se, então, como uma ciência capaz de trabalhar a valorização das memórias dos lugares, dos marcos culturais, além de conscientizar o (a) aluno (a), no sentido de preservação do patrimônio. É importante salientar que todo esse processo não é feito à revelia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, evidenciando, assim, uma consonância no que diz respeito às orientações oriundas do Ministério da Educação - MEC.

Também é importante enfatizar que a Geografia, dentre as demais disciplinas das humanidades, é a que melhor se encaixa nas discussões envolvendo os temas transversais, por abranger questões sociais que fazem parte do cotidiano dos (as) alunos (as) e que, muitas vezes, não são tratados no currículo escolar.

Atuando como eixo unificador, os temas transversais devem ser trabalhados de modo coordenado, em torno do qual as disciplinas são organizadas e não como um assunto descontextualizado nas aulas. Entre os temas transversais elencados pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - de Geografia, encontram-se a ética, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo.

O trabalho com Educação Patrimonial nas aulas de Geografia e, conseqüentemente, o diálogo com as questões referentes ao Patrimônio Cultural, é viabilizado pelo tema “pluralidade cultural”, que fornece ao professor a possibilidade de trabalhar as questões relacionadas à identidade no contexto coletivo, tornando possível a resignificação das práticas e dos saberes culturais, embasados nas orientações do Ministério da Educação.

Pode-se, então, concluir que o tema em torno da pluralidade cultural proporciona a valorização do patrimônio, o respeito e o reconhecimento à diversidade social e cultural, bem como permite à Geografia tecer diálogos com outras disciplinas da Educação Básica, como História, Sociologia e Literatura, abrangendo o universo do tema em discussão e proporcionando ao (a) aluno (a) a possibilidade de um maior teor de informações e saberes.

Nesse contexto, a Educação Patrimonial transforma o indivíduo, de mero espectador passivo a um sujeito crítico, capaz de intervir na realidade local em favor dos seus referenciais de memória e identidade. A esse respeito, Moraes (2005), afirma que:

A educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005, p.01-03).

A Educação Patrimonial é uma prática educativa, capaz de conscientizar os (as) alunos (as) da importância do patrimônio e da relação deste com a memória local. Ela propõe preservar essas referências socioculturais, no sentido de orientar os (as) alunos (as) sobre o local como espaço de construção social, cultural, político e de relação exponencial dos sujeitos.

Dentre as suas várias funções e resultados, a Educação Patrimonial proporciona a revalorização da cidadania, enquanto possibilita a proteção da memória individual e coletiva, contribuindo para a formação de um senso crítico diante da importância da preservação.

Sendo assim, a discussão sobre como educar para o patrimônio não deve ser trabalhada em sala de aula como uma novidade sem maiores aprofundamentos e significados, mas deve envolver os docentes, a escola, os (as) alunos (as) e, particularmente, os conteúdos curriculares, sendo de grande relevância numa proposta de educação que pretende a sensibilização para uma transformação social e crítica.

Ao se conceber a Educação Patrimonial como sendo uma ação educativa, é importante ressaltar que ela se fundamenta em quatro etapas metodológicas. De acordo com Grunberg (2007), tal metodologia dividida em etapas e suas atividades levam os participantes à reflexão, à descoberta e a atitudes favoráveis a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural. Ainda sobre as quatro etapas metodológicas, a autora reitera que:

Existe uma metodologia, Educação Patrimonial, que auxilia no trabalho que pretendemos desenvolver. Esta se apresenta em quatro etapas que são as seguintes: Observação, Registro, Exploração e Apropriação. (GRUNBERG, 2007, p. 05)

A primeira etapa, a Observação, baseia-se na percepção visual e sensorial com o intuito de reconhecer o objeto de estudo, sua função e significado, que, segundo a autora, nela deve-se utilizar de exercícios de percepção sensorial tais como: visão, tato, olfato, paladar e audição por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta, de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.

A segunda etapa, o Registro, tem como objetivo desenvolver atividades de apontamentos das percepções realizadas na primeira etapa, para isso busca-se, de maneira diversa, através de fotografias, desenhos, mapas entre outros, consolidar o conhecimento percebido, construir uma análise crítica e desenvolver a memória e a intuição, que de acordo com Grunberg, tal procedimento auxilia na fixação do conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico.

A terceira etapa, a Exploração, remete a uma investigação do problema, no levantamento de hipóteses, buscando encontrar em outras fontes como bibliotecas, jornais, arquivos e entrevistas novas informações que venham a ampliar o conhecimento acerca do objeto estudado. Para a autora, a análise do bem cultural, com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares, a exemplo de bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, propiciam o desenvolvimento das capacidades de análise e espírito crítico, provocando a interpretação de evidências e os significados.

A quarta e última etapa é a Apropriação, que tem como objetivo ampliar e aprofundar a capacidade de autoexpressão, utilizando-se de releituras em que a cooperação criativa e a valorização do bem cultural, desenvolvidas através do envolvimento afetivo e da internalização dos saberes assimilados pelos (as) alunos (as), são capazes de produzir uma valorização do objeto em estudo. De acordo com a autora, a recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como

pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes e vídeos entre outros, provocam nos participantes, uma atuação criativa e valorização do bem trabalhado.

Diante da sequência metodológica, na qual suas etapas são acumulativas, evidencia-se a necessidade do florescimento de uma empatia primária por parte dos (as) alunos (as) em relação ao tema explorado e estudado, buscando, assim, gerar um aprofundamento identitário a cada etapa executada e vivenciada.

É nesse contexto que o estudo das memórias, identidades e dos saberes coletivos se torna indispensável para a construção de projetos educativos que tenham como objetivo trabalhar na educação básica temas e questões relacionadas ao Patrimônio Cultural.

O processo que leva o (a) aluno (a) a conhecer o patrimônio do lugar, em que estão presentes suas memórias, envolve a participação dos sentidos e, principalmente, a manifestação de um sentimento de reconhecimento diante do bem cultural, seja ele material ou imaterial.

Sendo assim, a incorporação de temas, relacionados a essa realidade nos currículos escolares, envolve uma postura de compromisso da educação e, conseqüentemente, de seus condutores com a reflexão ao espaço onde se vive, a estrutura cultural que os constituem, bem como, necessita de um olhar detalhado sobre os processos que o configuram.

Tais temas surgem como possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, garantindo sua significação na Educação Básica, a partir das diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, a Educação Patrimonial:

Consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. O estudo dos remanescentes do passado motiva-nos a compreender e avaliar o modo de vida e os problemas enfrentados pelos que nos antecederam, as soluções que encontraram para enfrentar esses problemas e desafios, e a compará-las com as soluções que encontramos, para os mesmos problemas (moradia,

saneamento, abastecimento de água, etc). Podemos facilmente comparar essas soluções, discutir as causas e origens dos problemas identificados e projetar as soluções ideais para o futuro, um exercício de consciência crítica e de cidadania (HORTA, 2004, p. 03).

Entende-se que a escola não se deve limitar a ser apenas um espaço de ensino de conteúdos propedêuticos, que tem sua importância na formação dos saberes e conhecimentos dos (as) alunos (as), mas que deve ir além, assumindo sua responsabilidade e dever na formação de cidadãos críticos, conscientes da pluralidade que permeia o espaço em que vivem, bem como do mundo que os cerca. Conscientizando-os acerca de seus deveres e direitos, bem como da valorização e promoção do respeito e bem-estar com os espaços, as diversidades socioculturais e as demais manifestações que marcam as vivências de seu tempo.

É diante desse universo de vivências e oportunidades, encontradas no contexto escolar, que os saberes coletivos estão inseridos, à espera de uma oportunidade para que possam ser compartilhados através de olhares e experiências distintas dos (as) alunos (as) e professores (as), mas que estão interligados por uma realidade locacional e territorial comum.

Sendo assim, a educação geográfica, praticada à luz da Educação Patrimonial, apoiará os sujeitos a formarem uma consciência da espacialidade dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sociocultural, buscando, então, desenvolver meios de intervenção no lugar e, conseqüentemente, no mundo, bem como desenvolver o pensamento crítico acerca dos acontecimentos existentes nesses espaços. Castellar (2005) afirma que a Geografia visa

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Diante dessa variedade temática, envolvendo aspectos socioespaciais e socioculturais em seus contextos locais e globais, o desenvolvimento e a valorização da cidadania crítica e participativa é imprescindível na vida do (a) aluno (a) para uma intervenção desses sujeitos no contexto global a partir de ações locais. É necessário, para se trabalhar com a Educação Patrimonial na Educação Básica, valorizar os saberes coletivos e, com eles, as memórias e identidades, nos quais encontram-se inseridos os referenciais do *locus* sociocultural dos (as) alunos (as).

A esse respeito, são também de grande relevância os estudos e discussões sobre o patrimônio material e imaterial, como um dos principais referenciais para a prática da Educação Patrimonial. No próximo tópico será discutida/comentada sobre essa importância e como ela se faz necessária para o desenvolvimento de saberes e práticas geográficas.

2.2 O patrimônio no contexto da Educação Patrimonial: saberes e práticas nas aulas de Geografia

O Patrimônio Cultural, material e imaterial, pode ser visto cotidianamente nas cidades e comunidades, em suas ruas, prédios públicos, praças, expressões culturais e nas tradições locais, onde se encontra construída a história dos indivíduos que fazem parte desse espaço. Neles, estão os referenciais de sua identidade cultural que, juntamente com outras tradições, compõe uma identidade.

Nessa perspectiva, um dos principais pilares da Educação Patrimonial reside no (re) conhecimento da existência do Patrimônio Cultural Material e Imaterial como referencial identitário, que possibilite ao sujeito ir além do conhecimento adquirido, tradicionalmente, em sala de aula. Desse modo, o (a) aluno (a) passa a ter uma compreensão e uma valorização da diversidade patrimonial e da trajetória histórico-temporal em que se encontra inserido, valorizando as estruturas que servem de base para tal.

Para se entender a prática da Educação Patrimonial no contexto do saber geográfico na abordagem do local, é importante trazer para a

discussão/reflexão a importância do patrimônio. Nesse contexto, a ONU, na Convenção Mundial da UNESCO¹¹, de 1972, realizada em Paris, considera o Patrimônio Cultural como:

Os monumentos: obras arquitetônicas, de escultura e pintura monumentais, elementos ou estruturas de caráter arqueológico, inscrições, cavernas e grupos de elementos que tenham um valor excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas que, em virtude da arquitetura, unidade e integração na paisagem, tenham um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, da arte ou da ciência; os sítios: obras do homem ou obras conjunta do homem e da natureza, bem como as áreas que incluam sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. (CURRY, 2000)

Dando continuidade ao reconhecimento acerca do Patrimônio Cultural, a UNESCO, em 2003, realizou a 32ª reunião da Conferência Geral, onde foi acordado entre os países participantes, em documento, o reconhecimento da importância dos atos de significação da cultura popular e o entendimento como patrimônio cultural imaterial, a Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.

Surgia, então, referendada por uma instituição de atuação e reconhecimento internacional, a ONU, através de um de seus órgãos – UNESCO - que tinha como objetivo fomentar entre os países-membros a valorização, o reconhecimento e a preservação cultural mundial, que tivesse um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, da arte ou da ciência.

No Brasil, principalmente a partir da Constituição Brasileira de 1988, consolidaram-se as questões relacionadas aos direitos culturais de maneira mais ampla, sendo inovadora ao tratar acerca do patrimônio cultural, que, segundo Arantes (2008):

¹¹ Órgão integrado a ONU – Organização das Nações Unidas - e criado em 1946, com o objetivo de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. A sigla UNESCO significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). C.f. Referências bibliográficas.

Primeiro, consagrou a ideia de que nação é uma realidade plural, internamente diversificada e socialmente heterogênea. Segundo, incluiu no domínio do patrimônio tantos bens culturais materiais como imateriais. Terceiro, destacou não apenas a qualidade excepcional, histórica, estética e etnográfica do patrimônio, mas também os significados a ele atribuídos pelos diversos grupos que constituem a comunidade nacional, reconhecendo a relação desse campo com questões efetivamente cadentes, como a construção da identidade, da ação da memória desses grupos, (ARANTES, 2008, p.184).

Bem antes da década de 1980, particularmente na década de 1930, surgia o primeiro órgão na esfera pública federal, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN. Criado durante o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, em 30 de Novembro de 1937, através da aprovação do decreto-lei nº 25, o qual definia patrimônio histórico e artístico nacional como:

O conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou arquivístico. (Art. 1º Decreto-lei, nº 25).

Em 1946, por meio do decreto-lei nº 8.534, o SPHAN é transformado em DPHAN, Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Em 1970, o DPHAN é transformado em IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Posteriormente, na Constituição Federal 1988, especificamente nos artigos 215 e 216, o estado brasileiro buscou a salvaguarda do patrimônio cultural material e imaterial, no sentido de promover a fluidez da natureza da cultura popular:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao

desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II produção, promoção e difusão de bens culturais; III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões IV democratização do acesso aos bens de cultura; V valorização da diversidade étnica e regional Art. 216. Constituem patrimônio Cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – As formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A partir de então, de maneira mais ampla, o Brasil, resguardado pela Constituição, através de artigos que regulamentam o patrimônio cultural material e imaterial, que visam garantir a continuidade das manifestações culturais, promovem a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Isso implica na manutenção de seu bem estar material e espiritual e garante o exercício da cidadania. Nesse contexto, objetiva-se preservar todos os elementos caracterizados por sua representatividade. Sendo assim, Toledo (1984), acerca da importância dada pelas políticas de preservação aos bens culturais, afirma:

A busca da preservação de nossa identidade cultural é o objetivo primeiro de toda política de preservação dos bens culturais. Essa política nasce de um comprometimento com a vida social. O acervo a ser preservado, recebido de gerações anteriores ou produto do nosso tempo, será referido como histórico por sua significância, por sua maior representatividade social. Esse ordenamento tem, pois, como pressuposto o respeito à qualidade do meio ambiente e aos valores históricos, culturais e estéticos que dão a cada comunidade sua individualidade. Tais valores estão desvinculados do conceito de vulto, monumentalidade ou excepcionalidade. (TOLEDO, 1984, p.39)

Percebe-se que o governo brasileiro, através da Constituição de 1988, enfatiza a importância do reconhecimento e da preservação do Patrimônio

Cultural Material e Imaterial do país. É de fundamental importância discuti-lo, porque se permite que os sujeitos, no contexto escolar, possam formar uma consciência político-cultural sobre os elementos do local. De acordo com Pelegrini (2006), as noções de patrimônio cultural estão entrelaçadas às de memória, sendo de fundamental importância para que se possa lograr êxito nas ações patrimonialistas, uma vez que os bens culturais são preservados em função da relação que mantêm com as identidades culturais.

Partindo das discussões sobre patrimônio, articuladas ao campo de ensino, surgem novas possibilidades de práticas metodológicas em sala de aula, nas quais se insere a Educação Patrimonial. Essa realidade é propícia para a elaboração e a construção de uma identidade local dos sujeitos. Assim, segundo Pelegrini (2007, p. 3), admite-se “que o patrimônio é historicamente construído e conjuga o sentimento de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos”. Tal realidade acaba por possibilitar uma valorização do local a partir do conhecimento que o aluno (a) venha ter da localidade.

Dessa forma, o professor de Geografia deve atentar para a importância de se trabalhar com as noções acerca do patrimônio cultural, incorporando-o aos demais conteúdos escolares. Uma vez que os sujeitos começam a se enxergar como parte viva do patrimônio cultural, a Educação Patrimonial, de acordo com Oriá (2001) surge como:

[...] uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para as questões atinentes ao Patrimônio Cultural. Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores em geral [...] de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e do consequente interesse sobre o tema (ORÍÁ, 2001, p. 2.).

Seguindo essa perspectiva, faz-se necessário discutir e diferenciar o Patrimônio Cultural Material e Imaterial para um melhor entendimento do espaço e das práticas culturais nele contidas, buscando por uma contextualização mais abrangente do que se deseja discutir em sala de aula.

De acordo com o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – o Patrimônio Material compreende:

Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. (IPHAN, Brasil)

O IPHAN também denomina como Patrimônio Imaterial:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (IPHAN, Brasil)

Nesse sentido, o olhar do geógrafo, ao observar a espacialidade, resultante da produção social, depara-se com uma construção resultante das características culturais de uma sociedade, na qual estão expressos seus referenciais materiais e imateriais. Refletir acerca da estruturação dos bastidores desse processo é de fundamental importância para melhor se compreender como tais paisagens foram desenvolvidas.

Sendo assim, a Geografia busca compreender as relações entre a sociedade e o meio natural, segundo as características culturais de cada grupo que propiciaram a (re) construção das paisagens¹² formadoras do espaço geográfico¹³. Diante do exposto, Machado (2004) enfatiza que o bem cultural é:

¹² A paisagem – como entidade dinâmica e diferenciada da superfície terrestre – uma categoria espacial de aspecto visível e imediatamente perceptível, podendo ser conceituada, descrita e explicada através de sua morfologia decorrente da composição do meio natural e das ações antrópicas. C.f. Referências bibliográficas.

¹³ O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) 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 se manifestam através de processos e funções. C.f. Referências bibliográficas.

O resultado da ação do homem, fruto da relação que estabelece com a natureza e com os outros homens. Quando o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, através do trabalho, ele produz objetos, cria instrumentos e utensílios, estabelece normas, elabora regras de convivência, expressa seus sentimentos e emoções, lida de diferentes formas com os elementos extra – humanos e organiza ritos e celebrações para expressar suas crenças (MACHADO, 2004, p.12).

Observa-se portanto, uma relação intrínseca entre a sociedade e o meio natural, na qual a primeira deixa suas marcas culturais materiais e imateriais a partir do momento que se inicia o processo de apropriação da segunda, transformando-a de acordo com os seus objetivos e necessidades. É nesse contexto que o estudo sobre o patrimônio, como marca representativa da cultura de uma sociedade, não deve se limitar a olhar o passado, mas deve buscar entender o presente de maneira crítica, identificando os grupos sociais formadores de suas heranças culturais. Nesse sentido Rodrigues (1996) afirma que:

O patrimônio se destaca dos demais lugares de memória uma vez que o reconhecimento oficial integra os bens a este conjunto particular, aberto às disputas econômicas e simbólicas, que o tornam um campo de exercício de poder. Mais que um testemunho do passado, o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, expressas na apropriação de parte da herança cultural [...] (RODRIGUES, 1996, p. 195).

Ao refletir sobre a escolha de determinados patrimônios culturais materiais e imateriais, é necessário observar e discutir acerca de sua origem e a abrangência real de sua referência como um patrimônio de todos. Nesse contexto, toma-se como exemplo o Brasil, que, midiaticamente, condicionou-se ser o país do samba, sem necessariamente ser o samba o estilo musical que representa a identidade cultural de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Assim, tem-se o exemplo de uma escolha que de maneira genérica torna homogênea uma referência cultural, que na aparência parece ser compartilhada por todos, mas que, na verdade, é fruto de uma escolha de

caráter local e hegemônica em sua difusão, na qual, mesmo embasada na contextura cultural da região sudeste, não se reflete como um referencial do nosso povo. Nesse sentido, de acordo com Canclini (1994):

A oposição a uma seletividade que privilegiava os bens culturais produzidos pelas classes hegemônicas – pirâmides, palácios, objetos ligados à nobreza e à aristocracia – reconhece-se que o patrimônio de uma nação também se compõe dos produtos da cultura popular: música indígena, textos de camponeses e operários, sistemas de autoconstrução e preservação dos bens materiais e simbólicos elaborados por todos os grupos sociais (CANCLINI, 1994, p. 96)

É nesse sentido que o patrimônio de um povo deve ser valorizado e reconhecido, segundo suas singularidades locais e regionais. Entende-se que a homogeneidade identitária promovida pelas classes hegemônicas tende a ser superficial e distante da realidade cotidiana de muitos. Valorizar o patrimônio, a partir da cultura popular, é buscar romper com o ciclo hegemônico identitário construído ao longo do tempo e também possibilitar o estímulo da memória das pessoas historicamente vinculadas a ele, visando assim a sua promoção e preservação. Acerca desta discussão, Nigro (2010) afirma que:

O patrimônio torna-se um atributo que contribui para a afirmação de processos de identificação individuais e coletivos. E à Geografia interessa considerar o patrimônio como campo de tensões sociais e assim revelar como o passado é lembrado e representado e as implicações que isso no presente e na construção das relações de pertencimento. (NIGRO 2010, p. 69)

Portanto, o patrimônio não deve ser visto como uma alegoria estática e antiga, nem muito menos reduzido aos usos e costumes exóticos de uma determinada comunidade. O patrimônio, seu reconhecimento e preservação carregam consigo um amplo campo de tensões sociais, seja de classes, de uso e aproveitamento, de referência identitária, de memórias e de pertencimento.

Ao exercer uma função simbólica, o patrimônio age como elo entre o passado e o presente, representando uma memória coletiva que pode ser analisada como forma de apropriação do espaço e de significação no lugar, resultando na identidade da sociedade pertencente a este lugar.

É nesse contexto que a Educação Patrimonial surge, trazendo ações educativas que visam trabalhar as memórias, a identidade e os saberes coletivos em sala de aula, buscando valorizar a multiplicidade dos elementos culturais remanescentes do passado observados no tempo presente, fazendo do campo da preservação do patrimônio um ambiente plural e heterogêneo.

De caráter político, a Educação Patrimonial transformadora objetiva a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para se tornar sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005, p.01-03).

Nesse contexto, torna-se necessário, por parte dos sujeitos, reconhecerem-se, inicialmente, como pertencentes ao lugar para que, conseqüentemente, as demais ações educativas possam surtir efeitos na construção do saber escolar. Reis afirma que, para um discurso ser eficiente, é necessário que, além de ser compreendido, seja reconhecido pelo seu destinatário (REIS, 1999, p. 89).

Sendo assim, ao tratar da forma como o patrimônio vem sendo abordado, compreende-se que o entendimento sobre ele e o autorreconhecimento dos sujeitos, como parte desse patrimônio, dá-se através do trabalhar as memórias individuais e coletivas em sala de aula, buscando, com isso, tecer uma teia de referências que auxiliem na construção identitária dos sujeitos.

Apresentando-se como um conjunto de códigos que compreendem a identidade, a memória leva o indivíduo a refletir sobre si e a própria consciência de sociedade. Essa prática auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico e possibilita repensar o social, através de um olhar voltado para os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos da comunidade. Ao abranger as relações entre o homem e o meio numa determinada temporalidade, a memória confere ao seu portador a possibilidade de selecionar aquilo que deseja ser lembrado, segundo o grau de importância atribuído pelo sujeito.

Para Candau (2012), sem memória o sujeito esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas e não se

articula com o passado, levando ao desaparecimento de sua identidade. É a partir do exercício da reflexão do sujeito, voltando-se para suas origens, na prática de rememoração, que ele constrói a sua identidade e o seu “eu”. O que a memória individual esculpe, concentra, relembra e exclui, é claramente o resultado de um amplo trabalho de organização que conduz a um processo de construção da identidade.

Sendo assim, esse processo pode ser caracterizado como um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de admissibilidade e de credibilidade, em que se desenvolve por meio da negociação direta com “outros”.

Ressalta-se que a memória e a identidade podem perfeitamente ser negociadas e não são fenômenos que devem ser compreendidos como essenciais da vida de uma pessoa ou de um grupo, já que são valores disputados através de conflitos sociais e não estão simplesmente postos de maneira passiva.

Diante do exposto, é possível identificar a importância da memória coletiva na construção dos referenciais identitários. Mas, vale ressaltar que toda memória coletiva tem como ponto de partida a memória individual. É nesse contexto que o papel do professor de Geografia da Educação Básica se torna imprescindível como mediador, ao desenvolver em suas aulas e projetos práticas metodológicas, pautadas na Educação Patrimonial, que propiciem aos (as) alunos (as) o encontro de suas memórias individuais, com o objetivo de construir um coletivo de memórias, um coletivo identitário.

Essa importância é atribuída ao professor, pois este tem, sob sua responsabilidade, o papel de articulador das memórias individuais de tal forma a orientá-las, para que possam encontrar o caminho da construção de uma memória coletiva, que auxilie no presente, como referencial para ações intervencionistas e críticas.

Vê-se que os elementos, as pessoas e os espaços que referendam a memória e, conseqüentemente, auxiliam na construção identitária do (a) aluno (a) estão presentes de maneira direta ou indireta em seu cotidiano, fazendo parte do espaço geográfico local no qual convive.

Sendo assim, pode-se perceber que o (a) aluno (a) carrega consigo um conhecimento geográfico apreendido em seu cotidiano que pode e deve ser aproveitado pelo professor de Geografia em sala de aula. Cavalcanti (2002) destaca como o conhecimento geográfico está incorporado cotidianamente no contexto de vivência dos (as) alunos (as), apesar de que, muitas vezes este conhecimento não seja articulado de forma prática na escola:

Em sua prática de todo o dia, os alunos já são portadores de um conhecimento da Geografia das coisas. As crianças e os jovens, independentemente da Geografia que estudam na escola, circulam pela cidade, pelo bairro, realizando atividades cotidianas, criando, recriando e organizando espaços, conhecendo a Geografia das coisas. Essa Geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano (onde estão disseminados saberes assistemáticos) e no plano do não-cotidiano (plano científico). Ao manipular as coisas na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo a Geografia e um conhecimento dessa Geografia (um conhecimento geográfico). (CAVALCANTI, 2002, p. 77).

A possibilidade de concretização de uma perspectiva de ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica, que valorize os saberes que levam a uma aprendizagem significativa, pleiteia, além da atuação diferenciada dos sujeitos voltada para a ressignificação de suas memórias, a concretização de uma didática adequada ao que se pretende.

Desse modo, a proposta com base na Pedagogia Histórico-Crítica aparece como possibilidade metodológica, por entender a educação como um processo formativo, construído através da mediação, propiciando estabelecer uma relação de conhecimento e prática social. Sobre essa mediação, Saviani (2008) afirma:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2008, p. 185).

Essa compreensão, de que a educação é um ato intencional, e de que a prática de ensino com qualidade social e crítica deve ser desenvolvida e romper com as tendências educativas tradicionalistas, requer do professor o entendimento de que, ao adotá-la, deve-se ter como ponto de partida e de chegada a prática social e todo o seu contexto.

O professor de geografia, ao colocar em prática a Pedagogia Histórico-Crítica, permite ao (a) aluno (a) encontrar respostas que possibilitem uma melhor compreensão do mundo em que vive, partindo do contexto local em direção ao global, superando, assim, o senso comum, despertando o senso crítico e a consciência de que é um agente social capaz de intervir positivamente na realidade em que se encontra inserido (a). Sobre essa prática pedagógica, Saviani (2008) afirma:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).(SAVIANI, 2008, p. 185).

É importante ressaltar que, ao serem observados os alicerces da fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, surgirá a relação entre a educação e o trabalho, através da concepção marxista, destacando-se a importância da fundamentação teórica de acordo com a perspectiva histórica dialética, em que a:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2000, p. 102).

Diante dessa perspectiva metodológica, a Geografia se apresenta como uma disciplina de caráter estratégico, na qual a aprendizagem é fundamentada na consideração da realidade vivenciada do cotidiano do (a) aluno (a), capaz de possibilitar diversos questionamentos, que permitam ao professor encontrar respostas alinhadas à realidade da sala de aula. Cavalcanti (2006) ressalta alguns questionamentos que são levantados para uma aprendizagem mais significativa, como:

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI 2006, p. 66).

As respostas para todos esses questionamentos são construídas de acordo com a realidade de cada escola e de cada sala de aula, nas quais o professor encontra-se inserido. Não são respostas diferentes e desarticuladas para cada lugar. O que diferencia umas das outras é a abordagem na qual cada resposta será desenvolvida, buscando se sensibilizar com a realidade sociocultural de cada espaço.

No próximo capítulo serão evidenciadas as perspectivas metodológicas que possibilitaram a elaboração do estudo realizado.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS NO CAMPUS DO IFPB CATOLÉ DO ROCHA – PB

Neste capítulo, busca-se apresentar os trajetos da pesquisa realizada. Nesse sentido, optou-se em relatar tais perspectivas divididas em cinco momentos, a saber: o perfil da pesquisa; o *locus* da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os instrumentos da pesquisa e a trajetória da pesquisa. O propósito é observar as experiências construídas, analisando-as metodologicamente, de maneira a permitir pensar o objeto, fomentando-o, assim, no contexto da educação.

3.1 Tipo de pesquisa

A metodologia se apresenta como o itinerário delimitado para assimilar o objeto ou fenômeno a ser investigado, a partir de procedimentos em relação aos tipos de pesquisa e às formas de coletar os dados e tratá-los. A perspectiva abordada, metodologicamente, possibilita ao pesquisador, ao conduzir sua investigação conforme os métodos pré-selecionados, estruturar o seu estudo de maneira a favorecer o desenvolvimento dos procedimentos aplicados em sua construção.

Sendo assim, a metodologia, ao preceder os métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, vai além da descrição dos procedimentos, possibilitando ao pesquisador realizar escolhas acerca da teoria que será utilizada na abordagem do objeto de estudo. Minayo (2007) define metodologia como:

[...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. MINAYO (2007, p. 44)

Este estudo centra-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois busca responder às indagações do processo investigativo, desenvolvendo ao longo do caminho uma ação pedagógica, de maneira específica, que traz consigo o signo do pesquisador, seu olhar pessoal. Nesse contexto, o desdobramento dessas abordagens influencia no processo de aprendizagem.

A formação do professor pesquisador da Educação Básica representa a possibilidade para a construção de uma nova perspectiva, na qual o professor rompe com a ideia de ser um simples instrutor que se limita a transmitir os saberes produzidos por outros. Sendo assim, essa nova perspectiva possibilita ao professor ponderar acerca de sua prática, levando-o a considerar as relações entre seu fazer e as condições educacionais e sociais do local onde a sua ação pedagógica se desenvolve.

Assim, infere-se que a educação básica, bem como a formação de professores, não devem estar embasadas numa concepção de transmissão dos conhecimentos. Para André (2006), uma das possibilidades de profissionalização da docência encontra-se na formação do professor pesquisador:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. (ANDRÉ, 2006, p. 223)

Ao analisar a complexidade da prática docente, fica evidenciada que a preparação para a pesquisa deve fazer parte de sua formação no contexto geral, possibilitando, assim, o amadurecimento de algumas atividades que venham auxiliar no seu trabalho, tais como: levantar hipóteses, analisar dados e diagnosticar situações, entre outros.

Nesse contexto, a prática docente, evidenciada no cotidiano do professor pesquisador, conduz a um processo investigativo das dinâmicas

sociais, encaminhando-o para uma compreensão dos fenômenos presentes na sociedade, com base na realidade dos sujeitos que fazem parte dela.

Com base nos pressupostos apresentados, a investigação qualitativa se apresenta como um caminho relevante para a pesquisa em educação, com o trato no campo do saber geográfico em interface com a Educação Patrimonial. Nesse caminho, a subjetividade se faz presente, ao serem analisadas referências baseadas na formação social, cultural e histórica dos envolvidos na pesquisa. Compreende-se, pois, que o pesquisador, ao utilizar o método qualitativo, pauta o seu percurso na busca da interpretação da realidade social dos sujeitos da pesquisa e seus significados. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

A extensão da pesquisa qualitativa conduz o professor pesquisador a uma prática interpretativa do objeto estudado. Esse processo é construído, entre outros, através de uma pesquisa de campo. Segundo Ruiz (1976, p. 50) “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. Ao desenvolver a pesquisa de campo, o professor pode estabelecer relações constantes com os eventos observados.

Sendo assim, ao ser comprovado um maior contato entre o professor pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que se segue apresenta-se como um tipo de pesquisa, a saber, pesquisa-ação, capaz de se impor enquanto instrumento que se coloca a favor da prática docente.

A pesquisa-ação, de caráter participante, como pontua Severino (2007), favorece que “o pesquisador realize observações dos fenômenos, compartilhe as vivências dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”. (SEVERINO, 2007. p. 120).

Nesse sentido, ao revelar o caráter estratégico da pesquisa-ação na apreensão da realidade, buscando atingir soluções diante de situações vivenciadas com o grupo participante, a ação proposta torna-se transformadora, ao ponto de possibilitar aos sujeitos envolvidos a intervenção em seu contexto de vivência.

Assim, a pesquisa, no campo do ensino de Geografia em interface com a prática da Educação Patrimonial, trabalhada no contexto da educação, possibilita repensar as práticas docentes e o currículo escolar, traz as aproximações dos (as) alunos (as) com sua localidade sem perder o sentido do global, fazendo com que desenvolvam novos olhares e possibilidades sobre seu local como espaço de pertencimento.

Portanto, a prática da Educação Patrimonial nas aulas de geografia proporciona uma abordagem que procura trabalhar com a cultura material e imaterial no contexto local, sendo capaz de gerar “a conscientização das comunidades acerca da importância da criação, da valorização e da preservação dos patrimônios locais” (SOARES, 2003, p. 24).

Dessa maneira, tal situação torna-se muito importante, visto que leva a observar o cenário educativo em uma nova perspectiva metodológica, conduzindo a uma nova forma de pensar e fazer o ensino de Geografia entre os (as) alunos (as) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Catolé do Rocha.

Pensando dessa forma, observa-se que as práticas educativas, que envolvem a Educação Patrimonial, proporcionam aos sujeitos a possibilidade de ressignificarem sua realidade local e os valores culturais presentes nela. Aqui, evidencia-se a aproximação metodológica e dos objetivos existentes na prática da Educação Patrimonial e na pesquisa-ação, nos quais a realidade social e seus fenômenos produzem os conhecimentos que adentram na pesquisa, contribuindo na reorganização dos processos formativos.

Entretanto, para que essa articulação supracitada pudesse encontrar espaço e possibilidades de ser desenvolvida no campo da educação geográfica, foi preciso que, na década de 1970, ocorresse um rompimento com o paradigma da Geografia Pragmática para dar lugar à Geografia Crítica.

A Geografia Crítica assume uma perspectiva popular, acreditando e apregoando uma transformação de ordem social. Nesse contexto, “os geógrafos que enveredam pelo caminho da Geografia Crítica, buscam uma geografia mais generosa em um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens e não do capital” (Moraes, 2007, p. 132).

Além da pesquisa-ação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental em que foram utilizados, por meio do levantamento historiográfico, textos acerca dos temas ligados diretamente à pesquisa – Educação Patrimonial, Patrimônio, Formação de Professores, Memória e Ensino de Geografia - no sentido de fazer as reflexões necessárias ao seu embasamento. Também se fez uso de documentos onde foram utilizados questionários e um conjunto de legislações acerca da formação de professor e Educação Patrimonial.

O estudo bibliográfico tem, como objetivo, identificar as produções científicas sobre um determinado tema e, ao passo que realiza essa ação, avalia as principais tendências da pesquisa. Desse modo, Oliveira (2007) define a pesquisa bibliográfica como sendo o estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Evidencia-se que a pesquisa bibliográfica, para Ferraz (1971, p. 9 citado por FERRARI, 1982, p. 209) pode ser entendida como o ato de ler, selecionar, fichar e arquivar conteúdos de interesse para a pesquisa a qual está sendo elaborada. Ao realizar uma avaliação do material que será utilizado em sua pesquisa e rejeitar o que é inadequado, o pesquisador precisa fazê-lo com muita propriedade e sensibilidade, para com isso, embasar de forma lúcida a sua pesquisa.

O uso de documentos na pesquisa promove a inclusão do tempo, proporcionando uma melhor compreensão do *locus* onde ela se desenvolve, bem como, dos sujeitos inseridos nela. Sendo assim, Oliveira (2007) afirma que a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios,

reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Portanto, de acordo com Pimentel (2001), o pesquisador, em posse dos documentos que serão utilizados em sua pesquisa, é capaz de organizá-los e interpretá-los, de acordo com os objetivos inseridos na investigação proposta.

É nesse arranjo das considerações iniciais que se apresenta o *locus* de observação que fundamenta esta pesquisa, e que permite, através de práticas, métodos e abordagens o seu desenvolvimento. Através da sua contextura social, percebe-se o campo de observação da investigação, pautada pelo olhar da Geografia e da Educação Patrimonial e que tem o propósito refletir acerca do nosso objeto de estudo.

3.2 Locus da pesquisa: IFPB Campus Catolé do Rocha - PB

A presente pesquisa foi realizada no Campus do IFPB, no Município de Catolé do Rocha, espaço de trabalho do pesquisador. O Município de Catolé do Rocha encontra-se localizado na Microrregião de Catolé do Rocha e, conseqüentemente, na mesorregião do sertão paraibano. Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - no ano de 2010, a população era de 28.766 habitantes, enquanto a população estimada para 2017 encontra-se acima dos 30.000 habitantes. No que diz respeito à população da Microrregião de Catolé do Rocha, totaliza 88.791 habitantes, o que corresponde a 3% da população total do estado da Paraíba.

A área territorial do município é de 552,098 km², a qual se destaca como uma das cidades polo mais importantes do sertão paraibano. O município passa por um processo de industrialização, tendo sido criadas, nas últimas décadas, diversas empresas de pequeno porte, nas áreas têxtil, calçadista e de alumínio, auxiliando no desenvolvimento de sua economia e gerando emprego e renda para seus habitantes.

Também conhecida como a cidade mais verde do sertão da Paraíba e uma das mais verdes do estado, tem seu acesso a partir da capital do estado, João Pessoa, através da rodovia federal BR-230, no sentido leste- oeste, até a cidade de Pombal, na qual, a partir dela, segue-se para o norte pela PB-325, em trecho de 52 km até chegar a Catolé do Rocha.

Nesse recorte espacial, vale ressaltar que o Município de Catolé do Rocha está situado na zona fisiográfica do Baixo Sertão do Piranhas e que se limita com os seguintes Municípios: ao norte, com Almino Afonso (RN) e Patu (RN), leste com Belém do Brejo do Cruz (PB) e Brejo do Cruz (PB), sul com Riacho dos Cavalos (PB) e Jericó (PB), e oeste, com João Dias (RN) e Brejo dos Santos (PB). Na educação, além das escolas públicas, EEEFM Obdulia Dantas, EEEIEF João Suassuna, EMPG Professora Catarina de Sousa Maia, EMPG Celso Mariz e EMEF Francisca Delmira Maia, entre outras, Catolé do Rocha conta com várias escolas particulares, dentre elas, destacam-se o Colégio Normal Francisca Mendes, o Colégio João Agripino Filho e o Colégio Técnico Dom Vital, além de um Campus da UEPB, onde também funciona a Escola Agrotécnica do Cajueiro.

Em sua gênese, a autonomia administrativa de Catolé do Rocha começa a se concretizar em 1835, quando o então governador Manoel Maria Carneiro, presidente da província da Paraíba, através da Lei Provincial nº. 5 de 26 de maio de 1835, cria a Vila Federal de Catolé do Rocha, a qual, em 21 de janeiro de 1935, é elevada à categoria de cidade. A toponímia Catolé do Rocha deve-se a abundância de uma palmeira nativa, de nome Coco Catolé, e Rocha, uma homenagem ao seu fundador, Tenente Francisco da Rocha.

O Município de Catolé do Rocha tornou-se *locus* da pesquisa diante da importância existente no processo de produção e apropriação dos sujeitos, as diferentes formas de agir nesta realidade, bem como por ser o espaço de atuação profissional do pesquisador, docente do Campus do IFPB desde julho de 2015.

Figura 1- Panorama do Município de Catolé do Rocha.



Fonte: Site mapio.net, 2017. ¹⁴

É nesse contexto espacial que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba encontra-se inserido. Afora o Campus de Catolé do Rocha, são 20 Campus presentes no estado, do Litoral ao Sertão, com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, além de promover a transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, como pode ser constatado na lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos Institutos Federais.

Com a característica de fomentar o desenvolvimento socioeconômico, os Institutos Federais contribuem com a redução das desigualdades sociais, não apenas no contexto local, mas também no contexto regional, graças a sua atuação que é de caráter expansivo e regional. De acordo com Bacelar (2000), a redução das desigualdades deve ser um dos objetivos do desenvolvimento regional:

¹⁴ Disponível em: <http://mapio.net/pic/p-25408984/> Acesso em 25 de Set. de 2017.

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter, entre seus objetivos fundamentais a questão da redução sistemática das desigualdades regionais que, no fundo, diz respeito ao enfrentamento das diferenças espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional, e no que se refere às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência. (BACELAR, 2000, p.133)

Assim, o verdadeiro desenvolvimento deve movimentar-se em favor da promoção do bem estar social, objetivando o combate às desigualdades regionais. Nesse sentido, os Institutos Federais precisam estabelecer uma estreita relação com o território onde estão situados, no intuito de colaborar com o desenvolvimento regional, através de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais.

É importante que seja feita, aqui, uma breve explanação acerca da história da instituição educacional e sua comunidade, de maneira a centralizar, através de características específicas, aqueles que estão envolvidos na aplicação da pesquisa. A atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, no Município de Catolé do Rocha, teve início no ano de 2012, com as aulas de informática do Centro de Inclusão Digital-CID.

O então CID funcionava como uma extensão do Campus do IFPB do Município de Sousa - PB, ofertando cursos de informática para os (as) alunos (as) da rede pública municipal da Cidade de Catolé do Rocha. Em 2015, através da Portaria Nº 27, de 21 de janeiro de 2015, publicada no Diário Oficial da União seção 1, Nº 15 de 22 de janeiro de 2015 o Campus do IFPB de Catolé do Rocha recebeu a autorização do Ministério da Educação para iniciar suas atividades, começando, então, a sua trajetória como Campus em implantação.

A partir do mês de fevereiro de 2016, o campus Catolé do Rocha passou a funcionar com turmas regulares do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, sendo uma turma no turno matutino e uma turma no turno vespertino. Atualmente, o campus atende cerca de oitenta discentes de Catolé

do Rocha e cidades circunvizinhas, com duas turmas no turno matutino e duas turmas no turno vespertino, sendo duas do 1º ano e duas turmas do 2º ano.

Atualmente, o campus, atende a alunos (as) da cidade e da Microrregião do município de Catolé do Rocha, cerca de 82% do total, bem como de municípios circunvizinhos do estado do Rio Grande do Norte. Em sua maior parte, cerca de 70%, os (as) alunos (as) são oriundos da zona urbana de Catolé do Rocha e os respectivos municípios circunvizinhos. Cerca de 30% estão lotados na zona rural da região. Acerca do Projeto Político Pedagógico, o Campus possui um Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações, que data de 2014. A proposta curricular baseia-se:

Nos princípios norteadores da modalidade da educação profissional e tecnológica brasileira, explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, atualizada pela Lei 11.741/08, na Lei 11.788/2008, no Parecer 11/2012 e na Resolução CNE/CEB 6/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos demais pareceres, resoluções e decretos que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do sistema educacional brasileiro. (IFPB, PPC, p.6, 2014)

A presente proposta baseia-se, também, nas finalidades institucionais expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB, no qual a educação é entendida enquanto:

Uma prática sócio-política realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais promovedora da formação de pessoas tecnicamente competentes, mais humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Preparar pessoas que pensem e reflitam sobre o mundo, visualizando o contexto social e assumindo o seu papel de protagonistas na emergência de uma sociedade nova (IFPB, pag. 46, 2010).

Sendo assim, esse Projeto Pedagógico estabelece-se como um instrumento teórico-metodológico que pretende dar suporte aos possíveis desafios enfrentados pelo Curso Técnico Integrado em Edificações, de maneira didática, ordenada e participativa. O PPC aponta o caminho a ser seguido pelo

público-alvo no cenário educacional ao se colocar como referência geral, expressando o desejo e o compromisso dos envolvidos no processo. O PPC tem a pretensão de direcionar os sujeitos ao desenvolvimento de atividades educacionais e de formação técnica no âmbito da instituição, pautando-se na competência, na habilidade e na cooperação.

Figura 2 – IFPB Catolé do Rocha, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Em relação à estrutura física, o campus – sede provisória – conta com um prédio datado de meados da segunda metade do século XX, mas em bom estado de funcionamento; foram introduzidas rampas de acesso aos portadores de deficiência pela atual gestão do campus; são 03 salas de aulas, equipadas com aparelhagem de som e multimídia, distribuídas em um corredor de proporções medianas; uma cantina, para a comercialização de alimentos; uma sala da diretoria, uma biblioteca mediana, que dispõe de livre acesso aos (as) alunos (as) nos turnos matutino e vespertino, uma sala de professores, com mesa ampla, sofá e computadores; uma sala de TI – Tecnologia de Informação – onde se coordena todo o sistema de internet do campus e que também são feitas as impressões e digitações a serem utilizadas pelos professores. O campus ainda possui equipamentos básicos, como máquina de xérox (01), som (02), data show (04), TV (03), papel ofício e outros materiais didáticos, tais

como livros didáticos, enviados pelo Ministério da Educação; uma sala de informática com cerca de 25 computadores, todos com acesso à internet.

O Instituto conta com uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala da coordenação pedagógica, uma sala da direção de Administração e Planejamento; uma sala da direção de Desenvolvimento de Ensino, uma sala da coordenação do Curso Técnico em Edificações Integrado, uma sala de desenho e arquitetura, equipada com 10 pranchas para desenhos, uma sala do Almoxarifado; à esquerda do corredor que dá acesso às salas de aula, encontram-se os banheiros feminino e masculino, um pátio de grandes extensões e um estacionamento, dividindo espaço com o pátio; uma horta coletiva, onde são desenvolvidos alguns projetos de várias disciplinas. Vale salientar que todos os espaços fechados, mencionados anteriormente, contam com sistema de ar condicionado.

Figura 3 – Pátio do IFPB Catolé do Rocha, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

No que diz respeito à estrutura física das salas de aula, os ambientes são de, aproximadamente, 6m x 10m, com boa iluminação, sendo equipadas com carteiras novas, quadro branco, mesa e cadeira para o professor, multimídia, som e ar condicionado. As salas ainda possuem duas janelas amplas, as quais permitem uma boa circulação do ar.

Figura 4 – Sala de aula do IFPB Catolé do Rocha, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Atualmente, o IFPB Campus Catolé do Rocha está localizado na Av. Senador Ruy Carneiro, Bairro São José, Catolé do Rocha –PB encontrando-se provisoriamente funcionando na Escola Municipal Celso Mariz, cedida através de parceria com a Prefeitura Municipal da cidade. As futuras instalações estão em processo de construção, há cerca dois anos, no loteamento Fábio Muniz, no qual o terreno foi cedido pela prefeitura como parte da parceria iniciada com o IFPB.

A primeira etapa, que corresponde ao prédio onde funcionará o centro de ensino e educação, conta com mais de 20 salas, 12 banheiros e um auditório para cerca de 120 pessoas. Sua construção encontra-se bem adiantada e deverá ser entregue até o mês de janeiro de 2018, onde provisoriamente funcionarão as direções e coordenações, enquanto aguardam a entrega do segundo prédio, que deverá ocorrer apenas no final de 2018.

Figura 5 – Futuras Instalações do IFPB Catolé do Rocha, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

O IFPB Catolé do Rocha tem desenvolvido diversas ações educativas e projetos junto à comunidade local. Dentre eles, podem-se destacar: *O Cordel na Rua*, que traz uma exposição de Folhetos de Cordel – 2015 à 2017 - nas principais praças da cidade, com declamações e doações de Cordéis a população e a *Expedição Vale dos Dinossauros*, uma aula de campo interdisciplinar com áreas de Geografia, História e Biologia na cidade de Sousa- PB, com as turmas do 1º ano matutino e vespertino no segundo semestre de 2016. O campus também desenvolve um projeto de música – *Musicalização Quilombola* - junto à comunidade Quilombola de Lagoa Rasa, no mesmo município, e várias parcerias com o campus da UEPB na cidade, entre outros.

O Campus do IFPB, em Catolé do Rocha, além de oferecer o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, ainda dispõe das seguintes modalidades de ensino: Mediotec, que é uma parceria do Governo Federal, através dos Institutos Federais e a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de oferecer aos discentes da região uma qualificação técnica concomitante ao ensino médio, e a EAD, Educação a Distância oferecendo os

Cursos Técnicos na área de Segurança do Trabalho e Secretaria Escolar, ambos com 50 vagas para toda a região.

Segundo dados informados pela Coordenação de Ensino, a escola atende a, aproximadamente, 198 alunos (as) matriculados (as), perfazendo os turnos da manhã e tarde, com faixa etária correspondente de 14 a 52 anos.

As turmas do Curso Técnico em Edificações Integrado, Matutino e Vespertino de 1º ano e 2º ano, são as que somam o maior número de alunos (as), 152 ao todo, com 78 pela manhã e 74 à tarde, com idade entre 14 e 18 anos. As turmas do Mediotec e da EAD funcionam aos sábados, de maneira semipresenciais e têm, ao todo, 46 alunos (as), com faixas etárias superiores a 27 anos.

Contudo, é importante ressaltar que há uma baixa incidência de desistência nas turmas regulares, não chegando a ultrapassar 3% do total de matriculados. Já nas turmas semipresenciais, a média de desistência sobe para, aproximadamente, 10%. Com isso, fica evidenciado que, em relação à evasão escolar, o IFPB Campus Catolé do Rocha vem mantendo médias de evasão abaixo da média nacional. No total, a grande maioria dos (as) alunos (as) são pertencentes a zona urbana, cerca de 90%, e os demais, 10%, encontram-se residindo na zona rural.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa tem como participantes os (as) alunos (as) do IFPB Campus de Catolé do Rocha, pois, ao trazer para escrita sua história, vivência e posicionamentos, o professor pesquisador lhes confere, através do reconhecimento de sua importância, o status de imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram (as) alunos (as) do 1º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do turno vespertino, do ano de 2016, do referido Campus. A pesquisa foi realizada com a participação dos 33 alunos (as) matriculados na turma e com frequência regular. Entre eles, 31 são residentes na zona urbana do município de Catolé do Rocha e municípios circunvizinhos e 2 na zona rural.

Do total acima mencionado, 14 alunos (as) residem na cidade de Catolé do Rocha e 19 em municípios circunvizinhos, a saber: 4 em Alexandria – RN, 10 em Rafael Godeiro – RN, 3 em Riacho dos Cavalos – PB, 01 em Patu – RN e 01 em Paulista- PB. Desses, 02 trabalham e 31 apenas estudam. Poucos são os que se dedicam a alguma atividade cultural, como capoeira, dança, música e poesia, 05 no total. Abaixo, é apresentado um quadro demonstrativo com as principais características dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1.1 - Distribuição dos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, segundo as características sociais e demográficas.

1º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – Vespertino – IFPB Catolé do Rocha			
Variável	Categoria	Nº	%
Sexo	Masculino	13	40
	Feminino	20	60
Faixa Etária	14-16 anos	26	79
	17-18 anos	07	21
Trabalha	Sim	02	6
	Não	31	94
Residência	Zona Urbana	31	92
	Zona Rural	02	8
Município	Católé do Rocha	14	42
Municípios Circunvizinhos	Paraíba e Rio Grande do Norte	19	58
Participa de Atividades Culturais	Capoeira, Música, Dança e Poesia	05	15

Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Foram considerados, como critérios de inclusão no desenvolvimento desta pesquisa, apenas os (as) alunos (as) do 1º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, do IFPB Campus Catolé do Rocha, diante da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. É importante salientar que, todos os (as) alunos (as), concordaram em participar da pesquisa, na qual todos (as) responderam aos dois questionários e

participaram das oficinas pedagógicas. Nesse sentido, não foi registrada nenhuma ausência dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

A turma do 1º ano vespertino, na qual foi desenvolvida a pesquisa, foi a primeira turma desse turno no Campus. Simultaneamente, vale destacar que a maioria dos professores e funcionários deste Campus, também estavam iniciando as suas funções e atividades no serviço público federal, em particular, na rede dos Institutos Federais.

Nesse contexto, o contato com a turma durante dez meses, de forma intensa, desenvolvendo aulas menos conteudistas e com grande teor de contextualização, projetos e atividades ligados à área do conhecimento da Geografia, permitiu estabelecer um vínculo e uma maior interatividade com os (as) alunos (as), de forma a tornar o processo de ensino mais integracionista e inclusivo. Sobre esse processo de interação, Cunha (2012) considera:

Aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o estudante desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem vai aprender. Um dos princípios escopos da mediação é criar vínculos entre educando, o professor e o espaço escolar (CUNHA, 2012, p.82).

Outro fator que foi decisivo para a escolha dos (as) alunos (as) do 1º ano vespertino como sujeitos da pesquisa, diz respeito à espontaneidade e à naturalidade com que eles participaram de outras atividades, conosco e com outros professores no Campus. Dessa forma, optamos em realizar as atividades relacionadas à pesquisa na turma mencionada.

É reconhecendo a importância dessa interação, através da vivência cotidiana com os sujeitos e sua realidade sociocultural, que o professor consegue ter acesso às referências, às experiências e às suas trajetórias de vida. Segundo Muller (2002), buscar possibilidades, discussões de temas resgatando para os dias atuais, no convívio dos (as) alunos (as), faz a relação ser proveitosa.

Nesse sentido, ao refletir sobre as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, analisando suas peculiaridades comportamentais e de

pensamento, permite um melhor mapeamento da turma e, conseqüentemente, uma compreensão mais aprofundada das relações que são estabelecidas a partir do contato com os (as) alunos (as) na sala de aula.

Aproximadamente, dois terços dos envolvidos nesta pesquisa têm, como objetivo, continuar os estudos e cursar uma universidade; alguns, para dar continuidade à carreira em cursos de Engenharia e Arquitetura; outros, pensam em cursar, principalmente, Medicina ou Direito. Ao adentrarem no IFPB, esses alunos (as) o fizeram em busca de um ensino de qualidade, para que pudessem alcançar outros objetivos em sua, a saber, chegar ao ensino superior. Atrelado a essa fato, que passou a influenciar diretamente na escolha pelo IFPB para dar continuidade aos estudos, está a questão da proximidade e do custo, bem como os incentivos oferecidos pelos Institutos Federais para alunos (as) de baixa renda, como: Auxílio Moradia, Auxílio Transporte e Auxílio Alimentação.

Trabalhar com os (as) alunos (as) do 1º ano, possibilitou a oportunidade de compreender suas origens, suas referências, o que os incomoda, os seus sonhos e os seus objetivos. Dessa forma, foi possível construir significados, desenvolver coletividade, valorizar os saberes locais e produzir conhecimentos mutuamente. Todo esse contexto de vivência foi capaz de conduzir os sujeitos para uma posição privilegiada e central dentro da ação educativa, que deve ser contínua.

Portanto, ao partir de uma ação educativa, de caráter coletivo, o professor pesquisador conduziu os sujeitos desta pesquisa à (re) construção de suas realidades sociais, ampliando o pensamento crítico e influenciando-os na formação da cidadania, ao passo que surgem novos significados e percepções acerca da atuação dos (as) alunos (as) enquanto sujeitos culturais e sociais.

3.4 Instrumentos da pesquisa

É perceptível que o contato com os instrumentos de pesquisa tem uma importância singular na validação das abordagens diversas, presentes nos estudos em educação. Através da escolha e do manuseio deles, é possível desenvolver a investigação e construir a escrita da pesquisa.

Para esta pesquisa, empregou-se como instrumentos de coleta de dados, nos quais se caracterizam como sendo fontes importantes na condução do estudo, questionários, folhetos de cordel, oficinas pedagógicas e legislações na área de Educação, do ensino de Geografia e da Educação Patrimonial.

Para compreender o percurso da pesquisa, que conduziu a escolha dos instrumentos que foram utilizados nela, é preciso ter um olhar que, ao mesmo tempo, seja crítico e sensível na direção da realidade sociocultural dos sujeitos e da articulação entre objeto, temática e fontes. Nesse sentido, o olhar do professor pesquisador sobre a realidade dos sujeitos é algo imprescindível para que possa ocorrer um aprofundamento na busca por respostas, necessárias para se chegar à resolução da problemática levantada na pesquisa. O olhar, de acordo com Bosi (2006, p. 66), é “o movimento interno do ser que se coloca em busca de informações e de significações”.

Essa busca nasce das inquietações geradas no cotidiano, nas quais a convivência entre professor e sujeitos, professor e escola, professor e lugar acontecem. Na construção desta relação, são observados momentos de conflitos e de congruência de pensamentos que conduzem o professor pesquisador a identificar possíveis problemáticas que possam se transformar em objeto de pesquisa. Sendo assim, em meio à vivência no cotidiano escolar, o professor tem a oportunidade de escolha do objeto a ser pesquisado e encontra nesse ambiente de convergência de múltiplas experiências um campo fortuito a ser desvendado.

Sobre as possibilidades de pesquisa e a utilização dos sujeitos como fontes, Appolinário (2009) discorre:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009: 85).

Nesse sentido, a utilização de questionários, como instrumento de pesquisa, promove uma maior autenticidade sobre o processo investigativo em construção. Sobre o questionário, Gil (1999) afirma que pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil 1999, p.128).

Na presente pesquisa, foram utilizados dois questionários junto aos (as) alunos (as) do 1º ano vespertino do IFPB em momentos distintos. O primeiro foi realizado em 27 de setembro de 2016, dando início à pesquisa. Nesse encontro, foi observada a presença de todos os (as) alunos (as) que compõem a turma, 33 ao todo. Desses, 20 eram do sexo feminino e 13, do sexo masculino, com idades entre 14 e 18 anos.

Sendo assim, antes de distribuir o questionário, ocorreu uma breve explicação acerca do que se tratava; nela, o professor pesquisador apresentou a pesquisa e os objetivos que a compõem, deixando clara a importância para a pesquisa em educação, para as práticas metodológicas e para a formação de professores, particularmente, os de licenciatura em Geografia. Também foi observado pelo professor que a não participação do (a) aluno (a) na pesquisa não acarretaria em qualquer tipo de sanção que viesse a prejudicar na composição das notas do 4º bimestre.

Não foi feita nenhuma consideração ou discussão informativa acerca do conteúdo do questionário, já que o seu objetivo era conhecer a carga de conhecimento dos sujeitos acerca do que estava sendo indagado. O tempo estimado para responder ao questionário foi de 20 minutos, podendo ser estendido um pouco mais, caso fosse necessário. Na primeira folha, constavam os dados de identificação, imprescindíveis na pesquisa para a identificação sociocultural dos sujeitos. Nele, o (a) aluno (a) informava dados como nome, idade e moradia, entre outros, expostos anteriormente.

O questionário trazia perguntas basilares para uma melhor interpretação e compreensão da realidade individual e coletiva dos sujeitos. Buscou-se saber o que o (a) aluno (a) achava sobre o ensino de Geografia e a importância do

ensino para o aprendizado, sobre a necessidade da Geografia discutir a cultura do local, seus saberes sobre a cultura local e sobre sua identificação com os elementos culturais ali existentes, bem como sobre suas memórias e a carga cultural presente nelas. Ao todo, foram feitas 10 perguntas discursivas.

A aplicação do primeiro questionário foi realizada com o objetivo de constatar a maneira como os sujeitos interagem e pensavam em relação ao que estava sendo apresentado nele. A ideia foi articular, através do questionário, uma aproximação dos sujeitos com a pesquisa desenvolvida, apresentando-os à temática a ser trabalhada.

Ao final, quando os questionários foram recolhidos, o professor propôs a formação de um círculo na sala, no qual todos estavam frente a frente e iniciou uma discussão sobre o conteúdo do questionário, no qual o mediador apresentou uma visão científica dos temas que foram ali abordados.

Buscou-se inserir não apenas o conhecimento, mas também a familiaridade com os temas, contextualizando-os segundo a realidade local dos (as) alunos (as). Observou-se que, nesse momento, alguns alunos (as) se sentiram incomodados com algumas respostas dadas no questionário, bem como se apresentaram receptivos à discussão sobre o conhecimento construído naquele momento. Toda essa situação pôde ser notada, pois a proposta metodológica permitia que todos pudessem participar ativamente com questionamentos e opiniões.

O segundo questionário foi realizado em 30 de Novembro de 2016, após cumpridas todas as etapas da pesquisa. Na página inicial do questionário, buscou-se, de maneira mais sucinta, a identificação dos sujeitos, limitando-se a perguntar o nome, a turma e o turno. Dos (as) alunos (as) do 1º ano que participaram do encontro, apenas 01 não respondeu ao questionário; os demais, 32 ao todo, responderam. Buscou-se saber dos sujeitos, através das 03 perguntas discursivas, se tinham gostado das atividades propostas durante os encontros e a justificativa.

Entre os principais motivos elencados nas respostas, pode-se destacar a didática utilizada, as discussões sobre os assuntos, segundo a realidade dos alunos, e a possibilidade de trabalhar com a cultura para aprender geografia. A segunda pergunta foi na direção da aprendizagem, se aconteceu e como

contribuiu para a formação de cada um (a). A terceira e última pergunta buscou evidenciar a cultura, os cordéis e a Educação Patrimonial, na qual se buscou ver o grau de assimilação e aprendizagem dos sujeitos durante os encontros. Para a aplicação do questionário nessa etapa, foi estipulado o tempo de 20 minutos, o necessário para o cumprimento da tarefa.

O propósito do segundo questionário foi identificar se as oficinas pedagógicas temáticas (produto), com o uso de folhetos de cordel, articulado aos temas de geografia e à luz da Educação Patrimonial, conseguiram não apenas transmitir o conhecimento, mas transformá-lo em algo que pode ser construído e discutido através do contexto local, capaz de desenvolver a criticidade e a consciência cidadã nos sujeitos. Assim, a utilização dos questionários, como instrumentos de pesquisa, trouxe contribuições relevantes para a pesquisa.

No período, que envolveu os meses de outubro e novembro de 2016, foram realizadas as aulas e as oficinas pedagógicas. Foram oito aulas, distribuídas em quatro encontros, de duas aulas cada, durante quatro semanas. Durante as aulas foram ministrados conteúdos referentes ao planejamento de Geografia para o 4º bimestre do ano letivo. Nesses encontros, foram utilizados o livro didático *Território e Sociedade no Mundo Globalizado: Geografia Geral e do Brasil*, do autor Elian Alabi Lucci, quadro branco e data-show.

Assim, iniciou-se a abordagem dos temas contidos na temática central Natureza, Sociedade e Ambiente, que tratou, entre outras coisas, sobre a relação sociedade e natureza, problemas ambientais e a questão ambiental no Brasil em seus espaços naturais. A presença dos (as) alunos (as) nos encontros foi maciça, havendo faltas, apenas, no segundo e terceiro encontro, duas e uma, respectivamente.

No dia 16 de novembro de 2016, foi realizada a primeira oficina pedagógica temática, na qual foram utilizados o livro didático, datashow, apostilas e folhetos de cordel. Foi formado um semicírculo na sala, o que auxiliou para quebrar o excesso hierárquico presente nas estruturas educacionais de ensino, embutida, muitas vezes, até mesmo na organização das salas de aula. Nesse encontro promoveu-se a interdisciplinaridade entre

Geografia e Literatura, bem como o primeiro contato dos sujeitos com a prática da Educação Patrimonial.

É nesse cenário, de uma sala de aula mais leve, coletiva e ansiosa pela novidade que se avizinhava que foi inserido o folheto de cordel, para que alguns dos temas abordados nas aulas anteriores pudessem ser revistos; agora, com uma abordagem trabalhada segundo a ótica da Educação Patrimonial, contextualizada, trabalhando as memórias individuais e coletivas, os referenciais locacionais e buscando ressignificados para o amadurecimento identitário.

O folheto de cordel utilizado foi *O Rio São Francisco- Água a quem tem sede*, do escritor Manoel Monteiro, membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel e um dos cordelistas mais comprometidos com a arte a serviço da sociedade.

Figura 6 – O Rio São Francisco - Água a quem tem sede, Manoel Monteiro



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

Tendo como tema gerador a “água”, foi possível abordar os problemas que são de ordem mundial, a partir da realidade local, tomando como referência inicial o semiárido e suas características físicas e naturais, a hidrografia do semiárido e, particularmente, do sertão paraibano, a realidade da sociedade que se encontra inserida no semiárido, contextualizada na vivência e

experiências locais e, por fim, o projeto de transposição do rio São Francisco, numa perspectiva local.

Ao contrário das aulas anteriores, de característica expositiva-dialogada, nas quais a temática foi retratada a partir da visão do livro didático, utilizando-se muito mais de exemplos e discussões a nível global e nacional, nessa oficina o tema foi tratado partindo do cotidiano, tendo o local como principal referência.

Ocorreram vários momentos durante a oficina, na qual o espaço sempre estava aberto para a fala dos sujeitos, que os alunos se manifestaram, questionando, tirando dúvidas e fazendo relatos de sua realidade. Tais fatos enriqueceram a oficina e fizeram com que os (as) alunos (as) pudessem recorrer às suas memórias individuais e coletivas, auxiliando na construção mútua do conhecimento. Aos poucos, foi sendo criada uma contextura identitária entre os sujeitos, que iam se identificando com um tema que, até então, parecia ser apenas informações acerca da realidade mundial.

Dessa maneira, ficou evidenciada a importância da Educação Patrimonial como prática pedagógica nas aulas de geografia, capaz não só de aproximar os sujeitos dos conteúdos, mas também de fazê-los entender que a sua realidade local está contida na problemática ambiental global. Ao trazer os elementos do local, a cultura, as memórias para a sala de aula durante a oficina, o professor pesquisador foi capaz de despertar nos sujeitos a responsabilidade que recai sobre cada um, bem como suscitar o espírito de criticidade e cidadania, fazendo-os entender que fazem parte da solução, que eles são a solução.

Ao final da oficina, o professor propôs uma atividade para os (as) alunos (as). Inicialmente, foi feita uma divisão da turma em seis equipes, das quais três eram compostas por cinco alunos (as); as outras equipes, por seis alunos (as). Cada grupo recebeu um folheto de cordel, em que a distribuição foi feita através de um sorteio.

A proposta da atividade foi no sentido dos grupos elaborarem uma oficina, dentro da segunda oficina, marcada para o dia 23 de Novembro de 2016, na qual os (as) alunos (as) pudessem apresentar os temas de Geografia contidos nos folhetos de cordel distribuídos, fazendo uma relação com a

perspectiva local e suas memórias, identificando no livro didático e em outros materiais de pesquisa as passagens encontradas no cordel. Assim sendo, ficou a cargo de cada grupo preparar sua oficina e apresentá-la na data acertada em sala. Também ficou estabelecido o tempo de 15 minutos para cada apresentação.

Nesse contexto, segundo Padim (2006) as oficinas presentes no ensino de Geografia:

São recursos que oferecem condições para um melhor aprendizado. Assim sendo, é uma sugestão didática para os professores e alunos que proporciona oportunidades de realizar experiências, de forma a construir cada conceito gradativamente e estimular a integração e a participação efetiva de ambos na construção do conhecimento. (PADIM, 2006, p.11).

Dando continuidade à pesquisa, no dia 23 de Novembro de 2016 foi realizada a segunda oficina pedagógica temática, na qual foi observada a presença de todos os (as) alunos (as) que compõem a turma. No início, foi feito um sorteio para definir a ordem das apresentações e, logo depois, foi formado um semicírculo na sala. Todos os seis grupos utilizaram os seguintes recursos: datashow, quadro branco, cordel e material avulso, as apostilas.

O primeiro grupo utilizou o cordel: *Todos pela água, Água para todos (ou a integração esperançosa, dita pela boca de Tião)*, de autoria de Mauro Machado. Trata-se de uma parceria da AESA com o governo do Estado da Paraíba. Vejamos, a seguir, a capa desse folheto:

Figura 7 – Todos pela água, Água para todos, Mauro Machado



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

Os (as) alunos (as), quando do momento da apresentação desse cordel, atentaram para a ideia trazida pelo autor, de fazer uma descrição minuciosa e regionalista do lugar, seja através da descrição espacial, em que cita as cidades de Patos e Sousa, a descrição da igreja, da praça e demais elementos formadores do núcleo urbano desses municípios, bem como enfatizaram a fala regional e os costumes do povo que nelas habitam.

Destacamos que, nesse momento, o grupo se divertiu, reconhecendo tais espaços e dizendo que conhecem muitas pessoas que poderiam ser os personagens desse cordel.

O grupo apresentou, como o tema central desse folheto, a transposição do Rio São Francisco. Para tanto, em sua abordagem, fizeram uma relação com a frase dita por Antônio Conselheiro, “O sertão vai virar mar”, e promoveram uma intertextualidade com a obra literária de Euclides da Cunha, “Os Sertões”. Os (as) alunos (as) perceberam que muitos desses problemas, já citados por Euclides da Cunha em sua obra, e presentes no folheto de cordel, ainda permanecem vivos e presentes no contexto da região.

Ao estabelecerem esse diálogo com uma obra literária, os (as) alunos (as) foram além do que esperávamos, pois tal fato em muito enriqueceu a

apresentação desse primeiro grupo. Dando continuidade à apresentação, o grupo leu, de maneira fragmentada, o cordel, retirando dele os pontos de convergência com o livro didático. A partir de então, discutiram a transposição e a integração do Rio São Francisco, com os rios receptores de suas águas na Paraíba, o Rio Piranhas, no Sertão e o Rio Paraíba, no Cariri e Agreste.

Evidenciaram os dois eixos receptores das águas, o Norte e o Leste, os principais reservatórios que receberiam as águas da transposição, Coremas Mãe d'água e Boqueirão, e os valores referentes à quantidade de água que seria extraída do Rio São Francisco, para os estados do Nordeste que seriam beneficiados, a saber, a Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará, enfatizando as dificuldades locais, os possíveis benefícios e a responsabilidade para com as águas do São Francisco no contexto local, regional e nacional.

O grupo também se preocupou em discutir a problemática da revitalização do São Francisco e, por fim, concluíram a apresentação tratando da temática seca versus migração e a possibilidade de diminuição, ou, até mesmo, estancamento da fuga dos sertanejos em busca de “salvação” nas grandes cidades do sudeste. Nessa abordagem, muitos citaram exemplos de familiares que deixaram a região em busca de melhorias socioeconômicas em São Paulo, no Rio de Janeiro e em outras cidades.

O segundo grupo trouxe a explanação do cordel *A articulação no semiárido vai mudar o Sertão*, de autoria de Arnaud e Arno em parceria com a ASA, Associação do Semiárido. A seguir, a capa desse folheto:

Figura 8– A articulação no semiárido vai mudar o Sertão, Arnaud e Arno



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

O cordel foi apresentado pelos (as) alunos (as), que evidenciaram o trabalho da ASA, Articulação do Semiárido Brasileiro e sua proposta de convivência com a seca, junto a sindicatos, movimentos sociais e moradores do Semiárido, em busca de um progresso socioeconômico sustentável.

Inicialmente, os (as) alunos (as) enfatizaram um dos principais pilares da ciência geográfica, as categorias espaciais, que se fazem presentes no texto. A categoria Região foi discutida, apontando a delimitação espacial presente no cordel, das mesorregiões agreste e sertão nordestino, bem como a categoria Paisagem, descrevendo as características locais da paisagem do semiárido em que se encontram inseridos. Continuando a apresentação, os (as) alunos (as) se preocuparam em evidenciar o conceito climático de semiárido, bem como de localizá-lo espacialmente no mapa do Brasil.

Nesse contexto, foi apresentada a atuação da ASA nos onze estados brasileiros, em que evidenciaram a presença da semiaridez no norte de Minas Gerais (o Vale do Jequitinhonha) e parte do estado do Espírito Santo. Isso chamou a atenção dos (as) demais alunos (as), que acreditavam que a problemática da seca no semiárido estava restrita aos estados nordestinos.

Dando sequência a essa apresentação, foi apontado o problema da politicagem, envolvendo a problemática da seca, fator que vem condicionando

o morador dessas regiões a votar em troca de água. Nesse momento, foi feito um recorte histórico, no qual se discutiu o voto de cabresto¹⁵.

Foi nesse instante que a discussão voltou ao contexto local, levando cada aluno (a) a descrever situações ligadas à problemática, mediante suas vivências locais, ao mesmo tempo que, de maneira crítica, teceram comentários sobre tais práticas e apontaram possíveis soluções. Todos concordaram que elas, necessariamente, passam pela educação.

Na apresentação, também foi mencionado que esse cordelista, além de naturalmente trabalhar com o regionalismo em seu discurso, também optou por trazer o elemento fé, numa menção à religiosidade do povo e sua esperança em ver seus problemas resolvidos. Nesse contexto, os (as) alunos (as) aproveitaram para introduzir discussões sobre o patrimônio material e imaterial, aproveitando que o cordel traz a presença do Padre Cícero, também conhecido regionalmente como Padim Ciço¹⁶, figura referencial para os nordestinos.

Outros pontos importantes, abordados pelo grupo, foram a construção de cisternas de placas como parte da solução para os problemas da seca em contraponto à construção de barragens e açudes, o combate à desertificação, as práticas agrícolas sustentáveis e a agricultura familiar, os quais foram abordados segundo exemplos contidos no cotidiano dos (as) alunos (as).

Um aspecto polêmico que o cordel trouxe e foi percebido pelos (as) alunos (as), o que fez com que todos os que estavam na sala se

¹⁵ Voto de Cabresto - Os coronéis, por seu turno, exerciam total controle sobre seus eleitores, uma vez que não existia a prática do voto secreto. Cada um daqueles possuía seu curral eleitoral, sendo os eleitores a ele vinculados obrigados a votarem nos candidatos impostos pelos coronéis, através de seus jagunços, que usavam de coerção moral e física, caso os eleitores fossem de encontro às ordens coronelísticas; esse é o chamado voto de cabresto. C.f. Referências bibliográficas.

¹⁶ Padim Ciço - Padre Cícero Romão Batista nasceu em Crato (Ceará) no dia 24 de março de 1844 e foi ordenado pela Igreja Católica no dia 30 de novembro de 1870. Em 11 de abril de 1872 fixou residência no povoado de Juazeiro (pertencente ao Crato). No dia 1º de março de 1889 aconteceu seu suposto primeiro milagre quando a hóstia consagrada transformou-se em sangue, na boca de uma beata. Juazeiro passou então a receber inúmeras pessoas em peregrinação. Após o ocorrido, uma comissão foi formada por ordem do Bispo do Ceará, que após investigações acabou contestando o milagre e punindo o Padre Cícero com a suspensão de ordem. Com a independência de Juazeiro, em 22 de julho de 1911, Padre Cícero foi nomeado prefeito do município, também a Vice-Presidência do Ceará. Faleceu no dia 20 de julho de 1934, aos 90 anos. Não foi canonizado pela Igreja, porém é tido como santo por sua imensa legião de fiéis espalhados pelo Brasil. C.f. Referências bibliográficas.

incomodassem, ao ponto de alguns deles fazerem intervenções contrárias ao pensamento do cordelista; este se opõe à transposição, por questões ambientais.

Nesse momento, foi necessário que o professor auxiliasse na mediação entre os (as) alunos (as) que apresentavam e os que assistiam à apresentação. Entre os problemas citados pelo cordelista e levantados pelo grupo, foram assinalados os de ordem ambiental, social e econômico da transposição.

O que foi observado pelo professor e pelos (as) aluno (as) ouvintes foi que o grupo apresentou a defesa da transposição, utilizando-se de argumentos levantados através do olhar local, levando-se em consideração a sobrevivência de dezenas de milhares de pessoas que dependem desse ou de outros projetos para ter o mínimo de seguridade hídrica em sua casa ou propriedade rural.

O terceiro grupo ficou responsável pela explanação do cordel *A seca do Nordeste*, de autoria de Jonhantan Leonardo Oliveira Gomes, um dos ganhadores do Projeto SESCordel, novos talentos promovido pelo SESC de Juazeiro do Norte – CE - no final dos anos 1990, cuja capa pode ser observada, a seguir:

Figura 9 – A seca do Nordeste, Jonhantan Leonardo Oliveira Gomes



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

Nesta apresentação, o grupo nos surpreendeu, pois chamou a atenção, logo de início, para a capa do folheto, que traz na xilogravura a representação de uma cena bastante típica do nordeste, a de um retirante fugindo da seca.

Foram dois momentos pontuais desenvolvidos pelo grupo três. O primeiro tratou de trabalhar a xilogravura como um patrimônio imaterial, informação que gerou alguns questionamentos da turma, já que pensavam se tratar de um patrimônio material. Foi então que um membro do grupo tratou de explicar o porquê de ser um bem cultural imaterial, falando acerca do processo de produção da xilogravura.

Em um segundo momento, os (as) alunos (as) se ocuparam de descrever a imagem contida na capa do cordel e as possíveis histórias por trás dela. Na cena, foi observada a presença do retirante, os animais mortos castigados pelo sol, cactos e uma casinha ao longe.

Nessa descrição, foi utilizado o conceito de paisagem, que identifica os elementos naturais e artificiais, formadores dela. Na sequência, os (as) alunos (as) discutiram a relação entre a policultura, produção tipicamente da agricultura familiar, utilizando-se da realidade regional e local - feijão, arroz, milho e batata doce - fazendo relação com o clima semiárido e com a fome.

Houve uma preocupação, por parte deles, em delimitar territorialmente as regiões, as mesorregiões do Nordeste, onde a agricultura familiar é atingida pela irregularidade das chuvas do clima semiárido. Também apresentaram questões relacionadas à politicagem, como a dependência de carros-pipa, por parte dos governos locais, que prometem em época de eleição em troca de votos. Foi mostrada a situação da migração das aves, em busca de sobrevivência em meio à seca, bem como o sofrimento dos animais domésticos, que, muitas vezes, eram abandonados a sua sorte, a exemplos de vacas, bois e jumentos.

Por fim, os (as) alunos (as) retrataram a questão do racionamento de energia, no período do apagão, no governo de Fernando Henrique Cardoso, época em que o cordel foi escrito. Ao apresentarem tal discussão, fizeram um breve levantamento sobre a produção de energia no Brasil e sua dependência para com as fontes hídricas, ao passo que fizeram apontamentos acerca da

realidade de alguns vilarejos e sítios da microrregião de Catolé do Rocha, onde a energia elétrica ainda não tinha chegado.

Encerraram a apresentação chamando a atenção para a necessidade de se discutir, junto à comunidade local, sobre modelos sustentáveis de convivência com a seca e de respeito à natureza.

O grupo seguinte trabalhou com o cordel *Água no semiárido*, de autoria de José Rogaciano S. de Oliveira em parceria com a ASA. A seguir, a capa desse folheto:

Figura 10 – Água no semiárido, José Rogaciano S. de Oliveira



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

O quarto grupo iniciou a apresentação fazendo uma abordagem acerca da água presente no planeta, sua distribuição e percentual quantitativo de água doce e salgada. Foi interessante observarmos a maneira como esses (as) alunos (as) teceram diálogos entre os versos do cordel e a utilização de mapas projetados no datashow. Também foi apresentado o ciclo hidrológico da água, dando ênfase à questão de ser um recurso finito. Assim, os (as) alunos (as) atrelaram essa discussão (sobre recurso finito) à realidade de sua região, e de que forma esse recurso vem sendo utilizado e as dificuldades em obtê-lo.

Como modelo sustentável, foram apresentadas algumas práticas orientadas pela ANA. Em especial, foi discutido o sistema de cisternas de placas, algo comum na região e vivenciado pela maioria dos (as) alunos (as) da zona rural e o sistema de produção conhecido como mandalas, no qual ficou evidente que, para muitos (as) alunos (as), essa prática soou como uma novidade, comprovando a quase inexistência dela no contexto local.

Na continuidade, foi discutida a poluição das águas dos mares e águas continentais. Em relação às águas dos mares, foram apontados problemas como: a descarga de esgotos urbanos, a poluição provocada por navios e a poluição provocada pela extração de petróleo, bem como o lixo nos oceanos e os problemas decorrentes dessas práticas.

Sobre a poluição das águas continentais, foi enfatizado o uso dos agrotóxicos, os quais contaminam o solo, o lençol freático e os rios. Nesse sentido, também foi exposta a contaminação da água de consumo por parte da população, apontando para doenças como a verminose e a leptospirose, discutindo a necessidade do saneamento básico, bem como o uso do cloro e da semente da moringa, recursos acessíveis para a filtragem e limpeza da água a ser consumida. Nesse momento, os demais alunos (as) presentes na sala de aula se manifestaram, afirmando que os seus pais e vizinhos se utilizam desses recursos, uma prática comum em seu meio. O momento foi proveitoso, pois o grupo aproveitou a discussão e a contextualizou ao máximo trazendo narrativas de familiares e vizinhos.

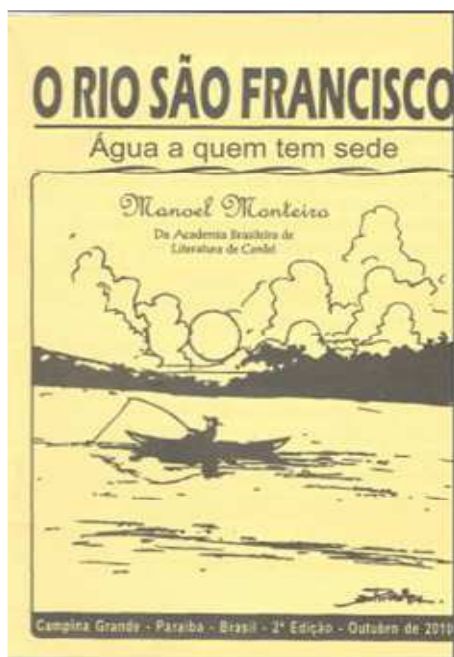
Para a conclusão do trabalho, o grupo, trouxe uma discussão sobre a existência de aquíferos no Brasil, em particular, foi citado o Aquífero Guarani e suas principais características, como distribuição territorial, no Brasil e na América do Sul, sua composição geológica e pedológica, bem como os riscos envolvendo a atual utilização dessa água, assim como os tipos de produção do espaço superficial que envolve o aquífero. São alguns desses exemplos: a produção latifundiária monocultora, a pecuária e alguns núcleos urbanos.

Os (as) alunos (as) ressaltaram a necessidade do uso sustentável da água, seja no âmbito internacional, nacional e local, entendendo que a solução parte da organização da sociedade, em busca dos seus direitos, mas, principalmente, buscando conhecer os seus deveres, culminando em práticas

que viabilizem socialmente, economicamente e ambientalmente o uso sustentável desse recurso.

O grupo seguinte trouxe à tona discussões sobre o cordel *O Rio São Francisco- Água a quem tem sede*, do escritor Manoel Monteiro. Vejamos a capa desse folheto:

Figura 11 – O Rio São Francisco- Água a quem tem sede, Manoel Monteiro



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

Os membros do grupo iniciaram a apresentação trabalhando recortes sequenciais do cordel, ao mesmo tempo em que faziam esses recortes, centralizados na discussão acerca da transposição do São Francisco, apresentavam mapas temáticos, envolvendo o Brasil, Nordeste e o projeto da transposição, nos quatro estados receptores e, em particular, um mapa que abordava o processo na Paraíba. No mapa do Brasil, os (as) alunos (as) mostraram cuidadosamente o percurso do rio, que vai de Minas Gerais (na Serra da Canastra), passando por Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas. Nesse momento, trabalharam a territorialidade, outra categoria espacial da Geografia, ao discutir o título dado ao rio, de Rio da Integração.

Posteriormente, concentraram-se em apresentar as cinco represas, que estão ao longo do rio, bem como suas características e potencialidades, que

são elas: Sobradinho, Xingó, Paulo Afonso, Itaparica e Moxotó. Aproveitaram esse momento para falar sobre a potencialidade produtiva que está relacionada ao acesso das águas do Rio. Falaram sobre o perímetro irrigado, no semiárido, entre PE e BA, particularmente, as cidades de Petrolina e Juazeiro. Aqui, os (as) alunos (as) fizeram um recorte, em que apresentaram a interdisciplinaridade com a Literatura e a História, apontando trechos da obra de Manoel Monteiro, nos quais o cordelista cita personalidades ligadas a essas ciências, tais como Câmara Cascudo, Augusto dos Anjos, Luis Vaz de Camões e Joaquim Nabuco. Aproveitaram esse espaço para também projetar as possíveis benesses da transposição na região do sertão da Paraíba e, particularmente, de Catolé do Rocha. Para justificar e defender o projeto de Transposição, os (as) alunos (as) enfatizaram os argumentos do autor do cordel e os seus dois principais exemplos, a saber: a cidade do Rio de Janeiro e a cidade de São Paulo, que receberam transposição por lá, de rios locais, para o seu sustento. Na apresentação, foram destacadas temáticas como: a migração do nordestino e a necessidade da revitalização do São Francisco. Ambas foram trabalhadas com imagens, que remetem ao tema.

Por fim, os (as) alunos (as) desse grupo trabalharam em escalas, apresentando todo o projeto da transposição, partindo do Nordeste, como um todo, particularizando nos estados receptores PE, PB, CE e RN, até chegar à Paraíba, onde fizeram um recorte, sinalizando as duas entradas da transposição no estado, eixo leste e eixo norte e os espaços que serão beneficiados, as Mesorregiões do Agreste e do Sertão por essa obra.

Figura 12 – Apresentação do 5ª grupo – IFPB Catolé do Rocha



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Toda a sala se manifestou em relação à qualidade literária desse texto, o que nos fez destacar a importância desse cordelista para a nossa cultura, trazendo-o como um referencial da literatura regionalista de cordel. É importante ressaltar que poucos (as) alunos (as), cerca de quatro, conheciam o cordelista Manoel Monteiro, daí a necessidade de valorizá-lo, ao final da explanação do grupo.

O grupo seguinte responsabilizou-se pela discussão presente no cordel *Salvem a fauna! Salvem a flora! Salvem as águas do Brasil!*, também de autoria de Manoel Monteiro. A seguir, a capa desse folheto:

Figura 13 – Salvem a fauna! Salvem a flora! Salvem as águas do Brasil!,
Manoel Monteiro



Fonte: Arquivo IFPB – Catolé do Rocha, 2016.

O sexto grupo, inicialmente, declamou o cordel, fazendo interrupções, à medida que surgiam elementos geográficos, para ilustrarem e discutirem esses aspectos em sua apresentação. Os (as) alunos (as) tomaram como referência os estudos sobre a litosfera, atmosfera, hidrosfera e, conseqüentemente, a biosfera. Em seguida, passaram a discutir a existência de problemas ambientais, suas causas e conseqüências, delimitadas primeiramente ao espaço brasileiro, posteriormente a região Nordeste e por fim se concentraram na Mesorregião do Sertão Paraibano, contextualizando segundo a realidade local de Catolé do Rocha e Região. O primeiro problema a ser discutido foi a questão do aumento da temperatura, em que os (as) alunos (as) fizeram uma relação com o desenvolvimento industrial, o aumento do consumismo e o desmatamento. Para tanto, utilizaram-se dos variados exemplos trazidos pelo cordelista.

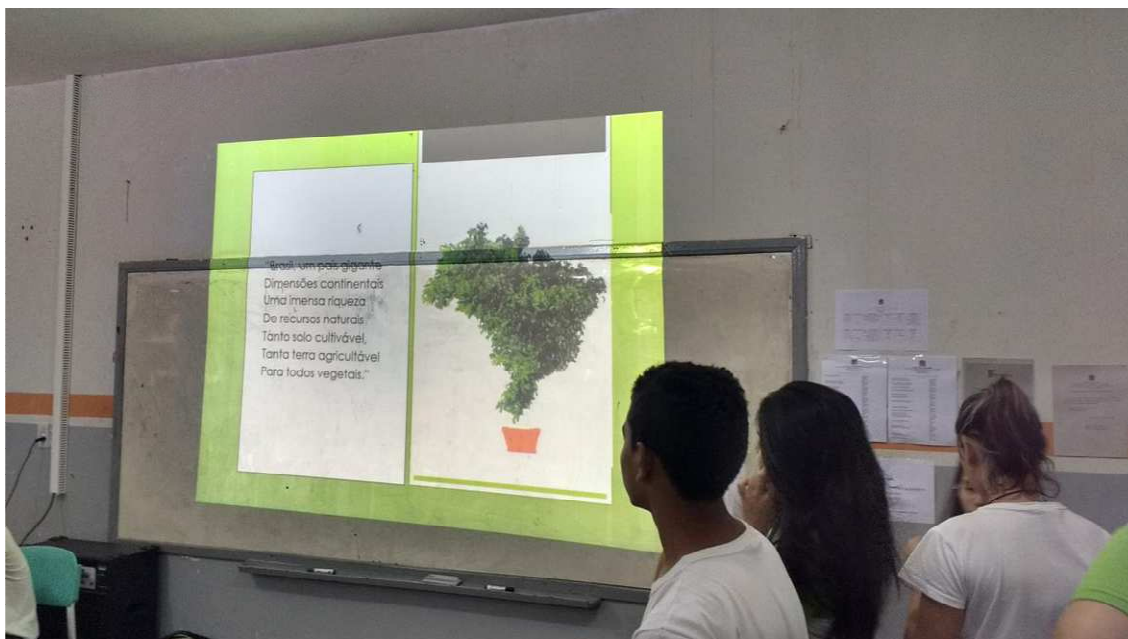
Apresentaram também, utilizando o datashow, o mapa do Brasil, dividido em biomas, assim elencados: mata atlântica, caatinga, amazônia, pantanal e cerrado, suas características biológicas e os principais problemas ambientais enfrentados por cada um. O grupo aproveitou a oportunidade para expor imagens de espécies diversas, citadas no cordel, com a intenção de levar aos

(as) demais alunos (as) da sala o contato visual com essas espécies, destacando, sempre, a sua localização nos biomas e a sua importância, seja ela para os moradores locais, seja na perspectiva mercadológica.

Ainda sobre os biomas, os (as) alunos (as) se detiveram a discutir acerca da produção de carvão, realidade comum em todos esses biomas, a degradação promovida pelo desmatamento e queima da madeira. Os (as) alunos (as) foram além da discussão ambiental e entraram na discussão social do problema, apontando a miséria e a vulnerabilidade na qual vivem as famílias que trabalham nesses espaços.

Destaca-se aqui, que algumas das espécies mencionadas no folheto foram reconhecidas pelos (as) alunos (as), o que fez com que eles percebessem a importância de preservá-las. Toda essa discussão foi trazida para a realidade local, na qual contextualizaram utilizando os exemplos contidos no cordel com o que eles têm contato quase que cotidianamente, como desmatamento, queimadas, produção de carvão, entre outros.

Figura 14 – Apresentação do 6ª grupo – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Encerrando a apresentação, o grupo fez uma pequena explanação acerca dos produtos oriundos da madeira, os quais estão presentes no cotidiano local, discutindo a responsabilidade de cada consumidor em buscar saber a origem da matéria-prima antes de consumi-la.

No encerramento das atividades, buscou-se discutir, juntamente com os sujeitos, os avanços conquistados ao longo da construção da oficina.

Ficou constatado pelos (as) alunos (as) que suas apresentações, devido ao grau de maturidade e ao pouco tempo de conhecimento acerca da Educação Patrimonial e dos patrimônios materiais e imateriais, foram boas, mas que poderiam melhorar com a continuidade da metodologia proporcionada pelo professor na sala de aula. Ao mesmo tempo, foram tecidos comentários importantes sobre a oportunidade que tiveram de (re) significar seus referenciais culturais locais, suas memórias e, conseqüentemente, sua identidade.

Ao professor, coube ressaltar que, ao buscar entender os saberes geográficos presentes não apenas no livro didático, mas também no cotidiano de cada um, partindo da perspectiva local, exige do (a) aluno (a) uma sensibilidade crítica e uma necessidade de uma vivência na qual a cidadania se torna um referencial.

Sobre a prática da Educação Patrimonial, constatou-se ser metodologicamente viável e salutar para a construção do conhecimento pautado no contexto de vivências locais e suas representatividades.

Desse modo, ao atender aos objetivos ensejados na investigação, reconhece-se a importância das técnicas empregadas, as quais conduzem ao planejamento do trabalho, proporcionando ao pesquisador definir seus métodos e o caminho a ser seguido. No próximo item, será pontuado o percurso da pesquisa, situando a trajetória que corroborou para esta escrita.

3.5 Trajetória da Pesquisa

É indispensável observar a forma como se desenvolveu esta pesquisa, no que se refere ao seu caminho percorrido. Para construí-la, algumas etapas que orientaram a investigação tiveram de ser cumpridas. O primeiro passo foi selecionar as referências bibliográficas que foram utilizadas para dar lastro ao estudo que se iniciava. Nesse primeiro momento, foram tecidos alguns diálogos com teóricos, visando obter uma melhor compreensão e formulação das primeiras reflexões que pudessem trazer um embasamento para a pesquisa em curso.

O próximo passo, após as leituras iniciais, baseou-se na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, sendo tal passo necessário para o direcionamento ético da investigação. Sendo assim, o Projeto foi encaminhado ao referido Comitê para análise e parecer, o qual, logo após a sua aprovação, possibilitou o início dos trabalhos.

A realização do estudo tornou-se possível após a aprovação do CEP/UEPB. Nela foram observados os aspectos éticos da pesquisa, recomendados pela Resolução 466//12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS/MS e respeitando a confidencialidade e sigilo do participante da pesquisa.

Por meio do termo de solicitação de liberação de pesquisa junto ao IFPB Campus Catolé do Rocha, foi possível desenvolver a abordagem naquele espaço educacional. Foram apresentados na Plataforma Brasil e também na

versão física do projeto os seguintes documentos: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável, Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, Termo de Autorização Institucional e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido em duas vias, ficando uma retida com o participante da pesquisa e outro com o pesquisador responsável.

No próximo capítulo será discutido acerca do cordel enquanto recurso educativo e sua importância na construção do saber geográfico, bem como será tratado acerca das Oficinas Metodológicas, sua importância e resultados para a presente pesquisa.

4. AÇÕES EDUCATIVAS COM USO DE CORDÉIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Neste capítulo, apresentaremos as etapas da nossa pesquisa. Para tanto, utilizaremos a metodologia apontada por Grunberg (2007), acerca de como trabalhar a Educação Patrimonial, que se divide da seguinte maneira: Observação, Registro, Exploração e Apropriação. Nele, iremos enfatizar a importância do cordel como recurso metodológico em nossa pesquisa, como recurso educativo e descrever o nosso produto final, as Oficinas Metodológicas.

4.1 O uso do cordel como recurso didático no ensino de Geografia

No contexto da cultura regional e dos saberes locais, o cordel se apresenta tendo um papel fundamental em sua estruturação. Levando em consideração que faz parte da tradição brasileira e nordestina e que traduz uma interpretação de mundo que o cordelista tem e a sua apreensão do contexto social, político, econômico e cultural local e global. Entendemos que tal literatura é de grande valor, também um recurso educativo, na Formação Continuada, em diversas disciplinas do currículo escolar.

O cordel faz parte do saber nordestino, permitindo o envolvimento do (a) aluno (a) com questões relacionadas a sua localidade, ao seu país, bem como no âmbito global. No contexto das aulas de Geografia, partindo da proposição lançada pela Educação Patrimonial, de ensinar utilizando e valorizando os elementos do patrimônio cultural local, o cordel, como recurso didático pedagógico, permite fazer essa mediação, que visa trazer metodologias inovadoras para a sala de aula.

Nosso foco, aqui, não é proporcionar uma discussão sobre o *status* da arte do cordel, mas sim apresentá-lo como um recurso metodológico que propicia ao professor sua utilização para ensinar e discutir as diversas temáticas de Geografia. Como professor de Geografia, tínhamos a necessidade de empreender uma proposta educativa que aproximasse o aluno

(a) do saber geográfico, utilizando os elementos da cultura local. Foi nesse sentido que encontramos no cordel, e sua utilização em sala de aula, um recurso educativo que nos proporcionasse as discussões e os ensinamentos, tendo como tema gerador a água, contextualizada na realidade do sertão paraibano, levando em consideração os elementos identitários da cultura local.

Os recursos educativos, em sua variabilidade de opções, são responsáveis por permitir a ampliação da aprendizagem dos (as) alunos (as), através dos estímulos gerados. Tal prática favorece o desenvolvimento da capacidade de observação, conhecimento e percepção, promovendo uma aproximação deles (as) com a temática a ser discutida em sala de aula.

Nesse sentido, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar as relações existentes entre os conhecimentos, segundo Morin (1998), tende a produzir a emergência de um pensamento ecologizante. Tal afirmação toma sentido quando observamos o acontecimento, a informação ou o conhecimento como sendo indissociáveis com seu meio ambiente, seja ele no contexto cultural, social, econômico, político ou natural.

Sendo assim, a aplicação de estratégias criativas e inovadoras no uso dos recursos educativos permite que aluno (a) e professor dialoguem com clareza, de maneira a aproximar e facilitar a elucidação de dúvidas pertinentes ao que se deseja conhecer. Tal estratégia permite ao professor se libertar das práticas educativas mnemônicas, normalmente capitaneadas pela literatura previamente disponibilizada nas escolas. Concordamos com Arcanjo (2009), ao afirmar que sair do conforto pode significar a ampliação das possibilidades de aprendizado, inclusive, tornando mais realista a visão do aluno (a) enquanto ser inquieto e pensante.

No entanto, apesar de reconhecermos o valor do livro didático, entendemos que o professor não deve ser refém dele, imaginando encontrar ali todo o saber necessário para a condução de suas aulas. Vale salientar que o livro didático também é um instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais, articulados segundo o discurso de seus autores. Da mesma forma que o livro didático ainda é tratado como o principal recurso didático disponível ao alcance de todos, professores e alunos (as), é de fundamental importância compreendermos que é um produto do mundo editorial, inclinado às influências

sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto presente no contexto capitalista e mercadológico. Cabe ao professor expor toda dinâmica educacional que o ensino oferece e requer, estimulando os (as) alunos (as) a descobrir e dialogar com o conhecimento em todas as fontes possíveis.

É nesse sentido que o folheto de cordel assume uma importância como recurso educativo na construção do saber geográfico, capaz de trabalhar com diversas temáticas e vertentes da Geografia. Por se tratar de um bem extremamente ligado às raízes nordestinas, o cordel vem carregado de significados culturais como expressões, lugares, pessoas, causos, entre outros, que auxiliam na construção do patrimônio cultural nordestino e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Com a literatura de cordel, temos um vetor de aproximação dos (as) alunos (as) com suas origens, com o conhecimento e com o descobrimento de inúmeras possibilidades de absorver e gerar informações. Nesse sentido, entendemos que a escola, enquanto espaço de excelência para a promoção do respeito às diversidades sociais e culturais, não pode ficar alheia aos saberes advindo de contextos não científicos como a literatura de cordel, pois nesta literatura, além de encontrarmos uma representatividade histórica, literária e cultural, temos a oportunidade de, ao utilizá-la em sala de aula, promover diálogos entre o local e o global.

A literatura de cordel, enquanto poesia ou literatura popular, mantém-se viva graças ao seu poder de transitar entre as classes sociais, entre os indivíduos ditos eruditos e os populares, desde a sua origem, há séculos na Europa, até a sua chegada ao Brasil, em meados do século XVIII. O cordel, pensado como produto cultural originário do processo de colonização portuguesa, ao aportar no Brasil, recebe tal nomenclatura por ser apresentado e comercializado, dependurado em varais de cordas ou barbantes. Porém, chamamos a atenção para o que se entende sobre literatura popular na contemporaneidade, que, segundo Brant (2013):

Há que se tomar cuidado com a nomenclatura “literatura popular”, pois a palavra “popular” é polissêmica e na contemporaneidade vem assumindo um conceito de algo

menor, mas que não se aplica para o caso da literatura popular. Esta, em sua origem, se refere a uma literatura espontânea e natural, como é a fala cotidiana. Sendo assim, o espírito nacional de um povo contava suas crenças e valores por meio dos versos e contos. E é isso que o Cordel vem fazendo ao longo da história: solidificando um discurso poético na cultura popular. (BRANT, 2013, p. 26)

Nesse contexto, ao utilizarmos o cordel e darmos a ele o significado de literatura popular, devemos ter o zelo de apresentá-lo como um dos principais referenciais da cultura imaterial nordestina, capaz de discutir temas complexos, através da simplicidade e força de seus versos. A literatura de cordel traz consigo uma carga simbólica e emocional de tradução de vida de um povo ou de grupos distintos ao retratar suas realidades, agruras, festejos, fé, dentre outros, numa contextura cultural e regional própria.

Numa perspectiva local, o cordel exprime aspectos sociais e culturais do Nordeste, capaz de gerar uma empatia e servir como complemento de voz para os sujeitos dessa região, muitas vezes marginalizados culturalmente e socioeconomicamente. Vale ressaltar que foi no Nordeste onde o cordel encontrou um campo fortuito para ser disseminado entre a sociedade, adquirindo características específicas, como no caso dos cantadores de viola e repentistas que se transformaram inicialmente como os grandes propagadores dessa literatura.

Outro fator a ressaltar é a linguagem presente no cordel, recheada de regionalismos, a qual conquista o leitor graças à proximidade entre sua realidade cotidiana e o texto. Nesse sentido, concordamos com Aragão (2007) ao afirmar que:

O cordel é uma produção cultural que tem uma pertença individualizada, já que é o poeta que o produz. Todavia, quando passa para o âmbito da coletividade, torna-se um registro das atividades cotidianas que se processaram e que se processam em tempo e espaço definidos. A partir daí, adquire o status de acervo coletivo, um acervo que faz parte de uma cultura, de uma sociedade e que revela a história ou as histórias de um povo. (ARAGÃO, 2007, p. 51)

E é nessa perspectiva que o Cordel sempre buscou manter-se como expressão que legitima uma cultura popular, aproximando-se da massa e

transformando-se em um instrumento de informação extremamente poderoso. Ao longo do tempo, tal literatura vem estimulando o pensamento crítico e reflexivo entre os leitores das diversas camadas sociais acerca dos mais diversos temas, seja no contexto local, nacional ou global.

O cordel tem uma importante função social, política e educacional, além de ser um dos campos de estudos literários e pedagógicos mais abundantes, devido à vitalidade de sua produção e à maneira como tem enfatizado ao longo de séculos aspectos relativos à vida cotidiana. Envoltos num contexto social que permite trocas de experiências que vão sendo vivenciadas entre o coletivo e o individual, o cordel traz uma interpretação da realidade histórico-social diferente do texto escrito tradicionalmente, ao fazer o uso da rima e do verso, oferecendo uma tonalidade diferente e cativante. O poeta popular faz uso da rima e do verso, com uma linguagem própria e peculiar capaz de, ao mesmo tempo, informar, encantar e ironizar.

O cordelista, ou poeta popular, não apenas informa e comunica os acontecimentos presentes e passados, via literatura, mas também tem o poder de intervir, ao se posicionar frente aos acontecimentos, tanto da história local, como nacional e até mesmo mundial. Desse modo, os cordéis se constituem num produto social, nos quais o poeta popular, através de sua escrita e dos elementos presentes em seu texto, articulados com a realidade na qual encontra-se inserido, transforma-se em um “mensageiro” com opinião e visão própria sobre as coisas e os acontecimentos.

É extraído informações contidas em livros, jornais, rádio, televisão e atualmente na internet, bem como de suas experiências vividas, que o cordelista, ao longo de sua história como poeta popular, vem, não apenas mantendo viva a cultura regional, mas também auxiliando na formação da criticidade. Nesse contexto, os significados dados pelo cordelista às experiências do cotidiano acabam por influenciar na construção do seu pensamento e, conseqüentemente, de seus versos, como podemos observar na afirmação de Brennan (2003):

A forma como o indivíduo capta e interpreta a realidade vai determinar sua relação com o mundo objetivo e sua pluralidade de significações. É na cultura que ele vai encontrar os

primeiros elementos para a construção de sua temporalidade e de sua historicidade (BRENNAND, 2003, p.80)

Acreditamos que o indivíduo, apontado pelo autor, não se refere apenas ao poeta popular, mas também àqueles que bebem em sua fonte. Assim, entendemos que a introdução do cordel, como recurso educativo, potencializa a interlocução entre vários tipos de conteúdos e disciplinas. Ao levar a Literatura de Cordel para a sala de aula, o professor proporciona ao (a) aluno (a) a contextualização dos conteúdos, ao passo que promove sua reafirmação como elemento identitário, não somente do povo nordestino, mas também do povo brasileiro.

Na sala de aula do IFPB de Catolé do Rocha - PB, o cordel emergiu como recurso didático, capaz de promover a ligação entre o ensino de Geografia e os aportes da Educação Patrimonial. A premissa que gerou a aproximação e, conseqüentemente, a articulação entre o cordel, a Geografia e a Educação Patrimonial, parte da necessidade de encontrarmos práticas pedagógicas que pudessem favorecer o aprendizado, para além do conteudismo tradicional e comum das aulas tradicionais.

Além disso, buscamos incorporar a prática do fazer geográfico à contextualização dos conteúdos e a suas ressignificações, ao discuti-los segundo a realidade local do aluno (a). Nesse sentido, a prática da Educação Patrimonial foi introduzida nas aulas de Geografia, tendo como recurso educativo o cordel.

Um dos principais desafios foi encontrar folhetos de cordel que trouxessem elementos capazes de contribuir com o estudo geográfico e suas inúmeras vertentes de investigação e análise; e, ao mesmo tempo, articular com a proposta do capítulo do livro didático a ser contemplada naquele bimestre, a “Água seu, uso e problemas”.

A importância de introduzir os cordéis, como recurso didático na discussão de tal conteúdo, é que eles têm a capacidade de ir além da informação, aproximando os sujeitos através da contextualização e identificação cultural e social das características próprias da região na qual encontram-se inseridos, promovendo uma identificação que vai além do

conhecimento adquirido. Desse modo, ao fazer uso do cordel em sala de aula, conseguimos ir além do caráter puramente ilustrativo, potencializando o valor estético e sua carga cultural.

Por estar intimamente ligada às simbologias humanas, a produção cordelista transpassa épocas, define lugares, critica e denuncia situações. Tais características são capazes de ampliar o entendimento acerca de temas discutidos pela Geografia em sala de aula, porém, muitas vezes, passam despercebidas.

Trechos de poemas podem enriquecer estudos geográficos, não apenas no sentido meramente ilustrativo, mas como fonte de interpretações. Esse tipo de perspectiva é em muito trabalhada na área da geografia cultural que abrange análises dos objetos do cotidiano, representações da natureza na arte e em filmes até o estudo do significado das paisagens e a construção social de identidades baseadas em lugares (MCDOWELL, 1996, p. 159).

Em nossa experiência com os cordéis em sala de aula no IFPB, foi possível observar que, além de proporcionar uma forma diferenciada de explanar os conteúdos, tal prática pedagógica envolveu os (as) alunos (as) pelo fato de explorar temáticas vivenciadas em seu cotidiano, aproximando-os (as) da realidade local e criando uma empatia e responsabilidade que vai além da aprendizagem.

O uso do cordel foi capaz de trazer, para contextura local, temas que normalmente são abordados no universo global e nacional, e que, quando abordados segundo a realidade nordestina, parecem fazer parte de um mundo paralelo dos (as) alunos (as). Por se tratar de um elemento identitário, comum à cultura local, o folheto de cordel e sua utilização possibilitou a formação de um ambiente em sala de aula fortuito para a construção do conhecimento, de maneira democrática, e com uma maior participação do aluno (a) nas discussões. Concordamos com Freire (1996), ao afirmar que a educação participativa para o aluno (a) é aquela que é:

democrática, coerente, competente, que testemunhas seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a

maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p. 127)

A partir do momento em que o aluno conquista a liberdade de expressar seu conhecimento e suas ideias, por intermédio do estímulo à participação na construção do conhecimento, poderá passar de agente passivo, receptor de conteúdos, para agente ativo, criador de conhecimento e capaz de tecer pensamentos críticos acerca do que está sendo discutido.

Na Formação Continuada, no contexto da prática docente, o professor pode lançar mão do cordel e trazer novas proposições de Oficinas Pedagógicas, que trabalhem essa literatura no sentido de informar, comunicar, educar, ao mesmo tempo em que proporcione ao (a) aluno (a) revisitar suas memórias, discuti-las no contexto da coletividade e ressignificar sua identidade.

Como professor de Geografia, sentimos necessidade de empreender uma proposta educativa na sala de aula que aproximasse o aluno (a) do saber geográfico. Então, nos propomos a trabalhar com o recurso educativo do cordel nessa interface de saberes dentro do saber geográfico e a Educação Patrimonial. Nesse contexto, em meio à aplicabilidade dessa metodologia, através das Oficinas Pedagógicas no IFPB de Catolé do Rocha, podemos observar através dos depoimentos dos alunos (as) o retorno.

Seguem, abaixo, algumas transcrições de depoimentos dos (as) alunos (as) que comprovam os resultados das Oficinas Pedagógicas. Eles (as) responderam a dois questionários, como citado no capítulo que trata da Metodologia, sendo que, aqui, utilizaremos como fonte de informação a fala dos (as) alunos (as) ao responderem ao seguinte questionamento: *O que aprenderam sobre Cultura, Cordéis e Educação Patrimonial a partir dos nossos encontros?*

A1 – Aprendi que a cultura presente nos cordéis não é restrita aos nordestinos, eles falam muito sobre vários temas, mas com certeza ao falarem sobre a situação do Nordeste trazem muito de sua realidade, como: a seca, a agricultura, a fala, o jeito e as histórias em geral. Sobre a Educação Patrimonial foi a primeira vez que tive contato com uma aula assim. Entendi que através dela somos capazes de reconhecer a nossa cultura e os nossos valores. Também gostei muito de aprender sobre

coisas que fazem parte do meu lugar e entender que muita coisa que vemos nas matérias estão presentes em nossa vida no dia-a-dia.

A2 – Eu aprendi que cultura é aquilo que tem fundamentos e que fazem parte do que somos e vivemos. A cultura vai passando de geração a geração e serve para identificar grupos de pessoas diferentes. Os cordéis foram essenciais para entender certos conceitos e assuntos da Geografia e facilitou muito o meu aprendizado, pois consegui entender o que estava sendo ensinado olhando através da minha vivência e minha região e cidade. Já a Educação Patrimonial foi interessante o contato com ela pela primeira vez e gostei muito, pois consegui entender além dos assuntos que tenho responsabilidade sobre tudo que faz referência a minha cultura.

A3 – Com as aulas de Geografia trabalhadas de maneira diferente, com os cordéis fazendo parte dela, ficou mais fácil e interessante entender e até discutir sobre a água, o uso dela, a seca e a forma de vida do nosso povo. No caso do meu grupo, quando apresentamos a oficina, tivemos a preocupação de entender o contexto do tema apresentado no livro e com isso vimos que o que estávamos discutindo fazia parte da nossa vida na nossa região. Foi muito legal. Entendi também que uma aula com a presença da educação Patrimonial faz com que a gente possa entender melhor sobre o que está sendo apresentado pelo professor e também faz com que a gente respeite e valorize mais a nossa cultura e todos os bens que fazem parte dela, como as tradições, os costumes, o nosso jeito de ser.

A4 – Sobre cultura aprendi que é um costume da gente e do nosso povo que deve ser valorizado e não deve ser esquecido, pois comprovam a realidade do nosso lugar e das nossas origens. Com o uso de cordel que fala da nossa realidade e dos nossos problemas deu para compreender melhor os assuntos de Geografia. Uma coisa que me chamou a atenção foi a Educação Patrimonial pois ela trouxe para nós uma nova forma de pensar e entender sobre assuntos que fazem parte da nossa vida em nossas cidades. O nosso grupo estudou para apresentar na oficina o cordel que fala sobre a seca no Nordeste, tema que nós convivemos aqui no sertão. Com essa questão da cultura e do patrimônio pudemos apresentar uma visão diferente desse problema utilizando exemplos e coisas que fazem parte da nossa região e que são da nossa cultura. Espero que a gente possa ter mais projetos assim.

É possível observar, nos depoimentos dos (as) alunos (as), que, mesmo em meio às limitações da idade e do conhecimento sobre tais práticas educativas os (as) alunos (as) conseguiram apreender sobre cultura, Educação Patrimonial e cordéis, articulados e utilizados conjuntamente nas aulas de

Geografia para discutir temas alusivos à água e às questões regionais inerentes a ela.

Vale salientar que foi importante a proposta e a execução das Oficinas Pedagógicas e que elas devem ser experimentadas pelas demais disciplinas que compõem o currículo escolar, como forma de produzir conhecimento através da participação coletiva dos sujeitos. No caso das aulas de Geografia, o conhecimento não se limitou apenas ao conteúdo do livro didático, indo além, permeando as discussões sobre identidade e memória na construção dos saberes. Observamos, ainda, que, com a valorização do lugar, o trato metodológico usado na construção do conhecimento fluiu com maior facilidade, aceitação e participação.

Sendo assim, consideramos positiva a realização das Oficinas Pedagógicas, a utilização dos cordéis como recurso metodológico, como prática da Educação Patrimonial e valorização da identidade e da memória, bem como do patrimônio cultural material e imaterial nas aulas de Geografia. No próximo tópico, iremos descrever o nosso produto final, as Oficinas Metodológicas.

4.2 As Oficinas Pedagógicas como produto: o fazer geográfico com interface na Educação Patrimonial

As Oficinas Pedagógicas são uma forma proficiente de transmitir conteúdos e discuti-los, capaz de produzir metodologias diferenciadas para o ensino de Geografia e de outras ciências. Nesse sentido, ao recorrermos às oficinas, numa abordagem qualitativa, a relação entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado emerge, constituindo-se num momento de construção de diálogos, conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, destituindo práticas metodológicas tradicionais, nas quais o pesquisador é apenas um motivador que estimula o pesquisado a expor a sua relação com o tema discutido. Acerca das Oficinas Pedagógicas, Archela (2003) tece o seguinte comentário:

A oficina é um caminho, ou seja, um processo de desenvolvimento de determinado conteúdo. Assim, a oficina nada mais é, do que uma forma de desenvolver o conteúdo procurando usar uma metodologia adequada". (ARCHELA, 2003, p. 25)

Desse modo, as oficinas se mostram como um meio, no qual o processo de aprendizagem se torna mais eficiente, utilizando-se de metodologias adequadas ao conteúdo abordado. Nesse sentido, conduzimos as Oficinas Pedagógicas situando-as dentro de uma pesquisa de caráter qualitativo. Sendo assim, segundo Gil (2010), nas pesquisas de cunho qualitativo, o pesquisador busca entender o fenômeno com base na perspectiva dos participantes da temática a ser analisada. Ao considerar a inter-relação entre o mundo objetivo e o subjetivo, que não pode ser quantificada em números, essa abordagem e suas resultantes se referem ao conhecimento e ao entendimento de como foram trabalhadas as questões que envolveram a Educação Patrimonial, no caso da nossa pesquisa.

Ao desenvolvermos as oficinas, buscamos, inicialmente, extrair algumas informações basilares, utilizando o recurso dos questionários junto aos (as) alunos (as). Assim, procuramos saber acerca da importância do ensino de Geografia, do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural e os folhetos de cordel, da importância da cultura local e do que eles (as) entendiam sobre identidade e memória. Nesse primeiro contato, essas informações preliminares, mas de grande importância, auxiliariam-nos na condução da pesquisa, trazendo um norte que nos auxiliasse a delimitar a visão de cada aluno (a) sobre o que estava sendo discutido. Para que a eficácia do questionário seja alcançada, Marconi e Lakatos afirmam que a elaboração deve seguir algumas recomendações:

(1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados. (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 100)

Seguindo tais orientações, buscamos elaborar os questionários em consonância com os nossos objetivos. O primeiro questionário serviu como um

mapeamento da turma, para que, a partir dele, pudéssemos desenvolver as próximas etapas da pesquisa.

Para tanto, seguimos a orientação de Grunberg (2007), já citada em um outro momento do nosso trabalho, que traz orientações metodológicas para ações educativas utilizando a Educação Patrimonial. Tal metodologia encontra-se dividida em quatro etapas, a saber: Observação, Registro, Exploração e Apropriação.

Iniciamos com a *Observação*, ao propormos a pesquisa, explicá-la e conduzi-la inicialmente com o primeiro questionário. Nesse momento, recorreremos à percepção sensorial e começamos a observar presencialmente e posteriormente ao analisar o questionário e as reações da turma. Abaixo, segue a imagem que retrata o momento no qual os (as) alunos (as) estão concentrados respondendo ao questionário.

Figura 15 - Alunos (as) respondendo ao questionário -IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Foi perceptível a interação e dedicação da turma com a nossa pesquisa. Pudemos constatar tal receptividade desde o início com o anúncio do projeto envolvendo a pesquisa, pois éramos interpelados nos corredores, na cantina,

na sala de aula, acerca do início e como seria o processo e como eles (as) iriam participar. Também durante a explanação de como se daria a pesquisa, foi observado o interesse da maioria dos (as) alunos (as) ao questionarem acerca das temáticas que seriam discutidas, a metodologia a ser utilizada, os lugares a serem visitados. Esse primeiro momento foi de grande valia e trouxe um entusiasmo para darmos continuidade a nossa ação metodológica.

Ao fazermos a leitura dos questionários, foi possível observar a importância, basicamente generalizada, da Geografia para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, constatamos a opinião do alunado a partir das transcrições de algumas respostas fornecidas pelos (as) alunos (as) à seguinte pergunta: *Para você, qual a importância do ensino de Geografia no seu aprendizado?*

A3 – Para mim, a Geografia é importante para reforçar os conhecimentos sobre as estruturas naturais e sociais. É nessas discussões que muitas vezes entendemos o que realmente são as “coisas”. E a maneira do professor passar o conhecimento também é muito importante, pois com isso, ele acaba atraindo o nosso interesse e nós conseguimos aprender melhor.

A6 – A importância é que numa boa aula de Geografia podemos discutir e aprender sobre o nosso país e outros lugares no mundo, entendendo melhor sobre a economia, a população, a cultura. A Geografia também nos ensina a ver o mundo de outra forma e é com suas aulas que conseguimos entender melhor sobre a realidade dos acontecimentos, como é o caso da situação política e econômica do Brasil nos dias de hoje.

A7 – Podemos entender as diferentes culturas do Brasil e do mundo nas aulas de Geografia. Também temos a possibilidade de trabalhar com a nossa região e as nossas características para entender melhor vários temas. Gosto das aulas de Geografia, pois aprendo sobre temas que antes não dava importância, como o clima e a vegetação por exemplo. Antes não tinha tanto interesse sobre a Geografia, mas agora, tenho. Acho que é por conta do jeito que o professor trabalha nas aulas.

A11 – É importante pois ajuda a gente entender sobre o meio em que vivemos e como nós tratamos a natureza. É uma disciplina que nos ensina a conviver com a natureza de maneira sustentável e a preservar ela, pois sem ela não termos condições de viver no planeta terra. Além disso, aprendemos sobre o desenvolvimento dos povos, seja no mundo ou seja no

Brasil e com isso entendemos porque alguns são mais desenvolvidos do que os outros. É bom quando os temas de Geografia são dados juntamente com os de outras disciplinas como Biologia, História e Sociologia. Fica mais fácil de aprender.

É possível constatarmos, através das respostas acima, que a disciplina de Geografia vem sendo trabalhada nas turmas do IFPB de Catolé do Rocha – PB de maneira que vem conquistando o interesse sobre os mais diversos temas discutidos e contextualizados em sala de aula.

Uma outra situação levantada no questionário foi acerca do Patrimônio Cultural. Sobre esse tema, o (a) aluno (a) respondeu à pergunta a seguir: *O que você entende por Patrimônio Cultural?*

A10 – Algo reconhecido pelo povo do país, do estado e da cidade. Tem grande importância e valor cultural. Ele pode ser material ou imaterial e deve ser preservado para que as futuras gerações possam também ter contato e conhecer.

A23 – São bens material e imaterial e estão presentes no nosso dia-a-dia, seja na nossa localidade ou no nosso país. Ele determina as características culturais de um povo, representando seus valores culturais. Com o seu reconhecimento é possível formar uma identidade cultural. Preservar o Patrimônio Cultural é cuidar da nossa história e todos nós temos algum tipo de responsabilidade nisso.

A27 – É algo que pertence ao povo, pois conta sua história e contém seus valores culturais. Ele pode ser material e imaterial e é de grande importância para a sociedade brasileira. O maior problema que eu acho com o patrimônio é a falta de conhecimento da sociedade em relação a ele, se o povo conhecesse mais sobre o patrimônio iria valorizar e preservar.

Mesmo que o conhecimento acerca do Patrimônio Cultural expressado nas respostas acima seja um pouco vago, é possível observar em todas as leituras que os (as) alunos (as) valorizam-no, por se tratar de algo que remete a sua existência social e cultural, ao mesmo tempo que a ideia de preservação se faz presente como algo que deve ser praticado por todos, seja no âmbito físico do que é material ou no âmbito imaterial dos costumes e práticas.

Continuando a nossa observação e levando em conta a importância do cordel como Recurso Educativo em nossa pesquisa, fizemos a seguinte

pergunta aos (as) alunos (as): *Para você, qual a importância do cordel na cultura nordestina?*

A2 – É importante pois transmite quem somos, os nossos costumes e nos informa de uma maneira bem diferente e as vezes engraçada. O cordel nos faz perceber como a cultura nordestina é rica e importante. Infelizmente ele não é tão divulgado nos lugares, até mesmo nas escolas, sendo essa a primeira vez que tive contato com o cordel dessa forma, numa aula.

A17 – Ele valoriza a nossa cultura e mostra ao mundo um pouco do que somos através de versos que mostram a nossa vida aqui no nordeste. Também entendo que o cordel é importante pois conta um pouco da nossa história, mas também consegue discutir temas que são atuais como as questões relacionadas com a política e o meio ambiente.

A33 – O cordel fala de uma forma simples sobre a nossa cultura e sobre outros assuntos importantes. É algo importante pois está ligado a vida e ao jeito do nordestino fazer as coisas onde vive. Eu entendo que ele é importante, pois ao ser escrito e divulgado, ele consegue manter viva a cultura nordestina.

Ao observarmos as respostas desse quesito, fomos surpreendidos, pois os (as) alunos (as) demonstraram um conhecimento acerca do cordel e sua importância para a cultura nordestina. Em uma sociedade globalizante e informacional como a atual, valorizar algo que foge a essa tendência é algo um pouco raro para os nossos dias. É notório, não apenas nessas respostas transcritas acima, mas na maioria que tivemos acesso ao ler o questionário, que o cordel ainda faz parte da cultura local dos sujeitos, basta apenas estimular sua leitura e interação com uma diversidade enorme de temas e disciplinas para que possa ser aproveitado como um Recurso Educativo nas aulas.

Tendo em vista o que foi observado nos questionários, nota-se a necessidade e a importância de desenvolver ações nas escolas que visam ao trabalho com os bens patrimoniais, ressaltando a importância da pluralidade cultural. Desenvolver um projeto de Educação Patrimonial requer bastante disponibilidade e tempo, por parte da escola e também dos educadores; além disso, é necessário o trabalho em conjunto entre professores e alunos, assim

como a persistência para a superação de algumas limitações e problemas que podem surgir durante o trabalho.

Agora, munidos das primeiras informações, basilares para a continuidade da nossa pesquisa, partimos para a segunda etapa, o *Registro*. Nela, desenvolvemos atividades que pudessem complementar, discutir e consolidar o conhecimento acerca do que foi indagado no questionário. Utilizamos o Datashow e, com ele, fomos apresentando através de imagens, fotografias, mapas e textos, buscando fixar o conhecimento percebido, aprofundar a observação e o pensamento lógico. Abaixo, segue uma fotografia do momento em que discutíamos Cultura e Patrimônio Material e Imaterial.

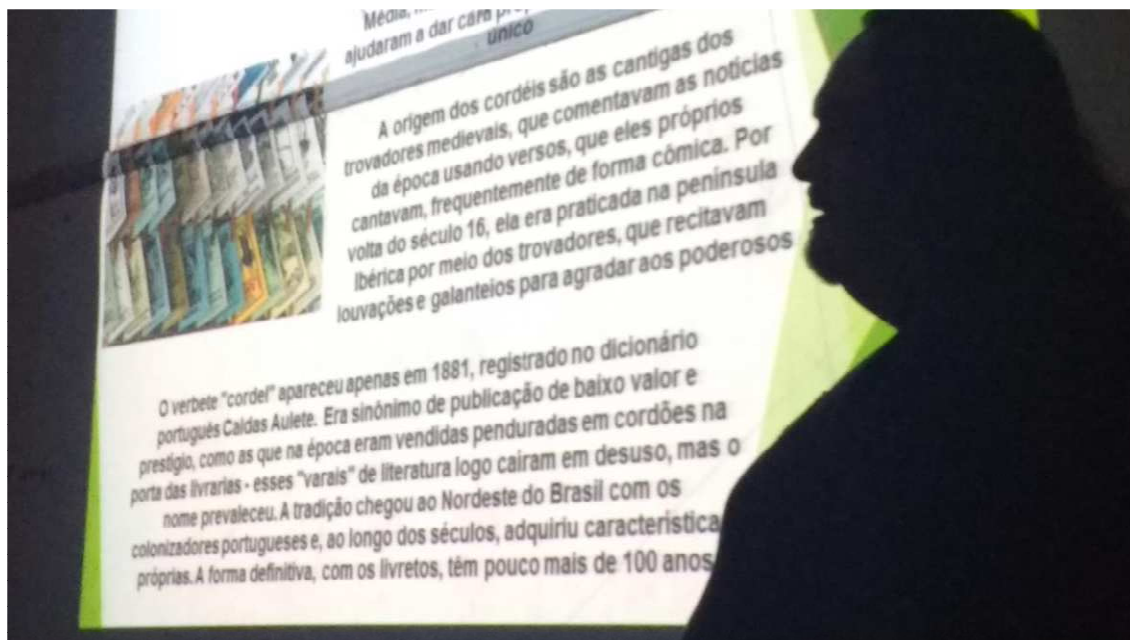
Figura 16 – Professor João Ximenes na Oficina Pedagógica - IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Tal momento foi de vital importância para a nossa pesquisa, pois, nele, conseguimos sobrepor as respostas dos (as) alunos (as) às informações mais embasadas acerca do que foi questionado.

Figura 17 – Professor João Ximenes na Oficina Pedagógica II - IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Na imagem acima, discutíamos e apresentávamos aos sujeitos a origem, o processo histórico e a importância do cordel como literatura popular. As fases que compreendem a observação e o registro fizeram parte da primeira Oficina Pedagógica.

A terceira etapa, a Exploração, nos conduziu a investigarmos as questões que vinham sendo discutidas em sala de aula; com isso, buscamos, através de outras fontes como bibliotecas, jornais, arquivos e outros espaços capazes de fornecer novas informações e leituras que viessem ampliar o conhecimento e colaborar em sua construção. Tal ação propiciou o desenvolvimento das capacidades de análise e espírito crítico, provocando a interpretação de evidências e dos significados presentes em cada lugar visitado pelos (as) alunos (as).

No primeiro momento, fomos à feira e buscamos extrair o máximo de representatividade cultural ali existente. Nessa visita, pudemos observar que as discussões, feitas em sala de aula, estavam fazendo efeito agora na prática, sob o olhar atento e crítico dos (as) alunos (as) ao questionar o feirante e o consumidor acerca da importância na feira na vida deles e a história por trás da relação com esse espaço. Na fotografia abaixo, podemos ver a interação dos

alunos com a feira, ao observarem e terem contato com o espaço que tem “vida própria”.

Figura 18 – Visita à Feira - IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Abaixo, seguem duas fotografias das apresentações dos (as) alunos (as) sobre a visita realizada à feira central de Catolé do Rocha. Nelas, podemos ver a participação e interação dos sujeitos com o espaço, traduzido em suas apresentações.

Figura 19 – Oficina Pedagógica - visita à feira I - IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Nessa primeira fotografia, podemos constatar que os alunos conseguiram abstrair um dos principais referenciais identitários da feira, a venda de cadeiras, o que faz a cidade ser conhecida regionalmente como “a cidade das cadeiras”; nela, observamos a sensibilidade dos (as) alunos (as) ao buscarem imagens representativas, comprovando, assim, que a primeira Oficina Pedagógica conseguiu alcançar seu objetivo.

Já a segunda fotografia, trabalhada por um outro grupo, traz algo que é tradicional na microrregião de Catolé do Rocha, o alumínio. A cidade é conhecida como um polo na produção e comercialização desses bens. Tal fotografia evidencia o grau de comprometimento e entrega dos (as) alunos (as) à atividade proposta, e também mostra o quanto eles conseguiram aplicar o que foi discutido acerca do patrimônio, da cultura e de seus referenciais locais.

Figura 20 – Oficina Pedagógica - visita à feira II - IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

No que diz respeito ao processo de exploração, a visita à feira central foi de grande importância para os (as) alunos (as), logo que, segundo eles (as) não se tratava mais de uma ida à feira como normalmente acontece quando vão com os seus familiares. Agora, munidos de novos conhecimentos sobre a representatividade cultural da feira, os sujeitos tiveram um novo olhar sobre ela

e conseguiram com isso identificar particularidades que sempre estiveram ao seu alcance, mas que, por falta de uma maior sensibilidade, eram passadas despercebidas. Sobre tais atividades, no segundo questionário aplicado com toda a turma, fizemos a seguinte pergunta: *Você gostou de participar das atividades propostas durante nossos encontros? Por quê?*

A10 – Sim. Foi algo diferente, visitar um espaço que sempre fez parte da minha vida e olhar para ele de maneira diferente. Entender que ali está presente uma das maiores representatividade da cultura do meu povo, bem como, também se tratar de um espaço que faz parte de nossas memórias. A feira é bela, vista com outros olhos, seu cheiro, suas cores, seu sotaque e seu jeito de fazer comércio é algo só dela. Por isso ela merece está viva em nossas memórias e em nossas histórias, porque a feira é um pedacinho de cada um de nós.

A20 – Sim. Pois essas atividades nos ajudaram a entendermos melhor sobre a nossa cultura, o que é e qual o valor do patrimônio para nós, mostrando a diferença entre aprender em sala de aula e de “irmos a pratica” do que aprendemos. Ao meu ver não bastam essas aulas teóricas é muito importante irmos a prática. Essas atividades propostas servem como impulso para irmos a prática e aprendermos melhor o assunto. Foi muito bom e espero que se repita várias vezes.

A31 – Claro que sim. Pois com eles pude ver como a nossa cidade é diversificada e como isso pode aprimorar algumas ideias sobre a nossa responsabilidade com os bens culturais nelas presentes e importantes para nós. A nossa cultura é maravilhosa, não apenas o que temos na cidade, mas também o que encontramos na zona rural, não só o que é material, mas também o que é imaterial. Ver como a nossa feira e os cordeis são ricos de cultura e mostram um pouco do que somos, isso foi muito legal. Gostei muito de todos os trabalhos que realizei com os meus colegas.

A24 – Sim. Pois eu e meu grupo aprendemos bastante durante as semanas que tivemos assistindo as palestras, realizando as atividades, indo na feira e conseguindo ver o que aprendemos na sala de aula. Vimos a teoria na pratica, quando fomos a feira, vimos a cultura por todos os lados, nos costumes alimentares, nas falas, no jeito de ser. Uma das coisas mais legais foi conseguir ver as aulas, estudar com o livro, ver tudo isso de alguma forma nos cordeis e ainda vivenciar na feira. Seguimos as orientações do professor e mesmo as vezes sendo cansativo não desistimos em nenhum momento.

Foi notório o despertar dos (as) alunos que fizeram a visita exploratória à feira: a maioria teceu discursos que se aproximaram de alguma maneira do discurso citado acima. Em uma coisa todos concordaram, que a feira é um espaço de representatividades e memórias. Nesse sentido, a apresentação de cada grupo, mostrando seu olhar sobre a feira, foi algo que trouxe a comprovação, através de uma pesquisa exploratória de campo, que tínhamos acertado ao trazer a Educação Patrimonial para o campo da Geografia. Seguindo na perspectiva exploratória, foi também nesse momento que, ao definirmos os grupos que participariam da segunda Oficina Pedagógica, apresentamos temáticas de Geografia pertencentes ao 4º bimestre, à luz da Educação Patrimonial e com uso de folhetos de cordel.

Foi possível observar que, ao dispormos os cordéis previamente escolhidos, nos quais todos eles estavam em consonância com o tema gerador, “água”, os (as) alunos (as) partiram para a discussão em grupos, no qual cada grupo se reuniu em um espaço da sala para articular as propostas que seriam apresentadas na oficina. Abaixo, podemos destacar um dos grupos discutindo as possíveis abordagens que seriam utilizadas na última oficina, agora estruturada por eles (as).

Figura 21 – Alunos (as) manuseando os cordéis – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Levando em consideração que o cordel traduz uma interpretação de mundo e faz parte da tradição nordestina, o contato dos (as) alunos com os folhetos permitiu envolvê-los (as) com questões relacionadas a sua localidade, ao seu país e ao mundo. Com a utilização desse recurso metodológico, tendo aceitação por parte de todos (as) os sujeitos envolvidos na pesquisa, concluímos que o sucesso do nosso objetivo, de mediar através do cordel o saber geográfico e a proposta da Educação Patrimonial, trazendo uma metodologia inovadora para a sala de aula, aos poucos se avizinhava em sala de aula.

A quarta etapa que realizamos foi a *Apropriação*; com ela, encerramos essa sequência didática presente na pesquisa. A Apropriação tem o objetivo de ampliar e aprofundar a capacidade de autoexpressão dos (as) alunos (as), através de releituras, utilizando-se da cooperação criativa e da valorização dos bens culturais, desenvolvidas através do envolvimento afetivo e da internalização dos saberes assimilados até então. Nela, encerramos a segunda Oficina Pedagógica, na qual, em um primeiro momento, os grupos foram convidados a apresentar as temáticas dos cordéis em articulação com os conteúdos presentes no livro didático, numa interação entre a cultura popular e o conhecimento científico. Abaixo, seguem algumas fotos desses momentos em sala de aula :

Figura 22 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) I – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

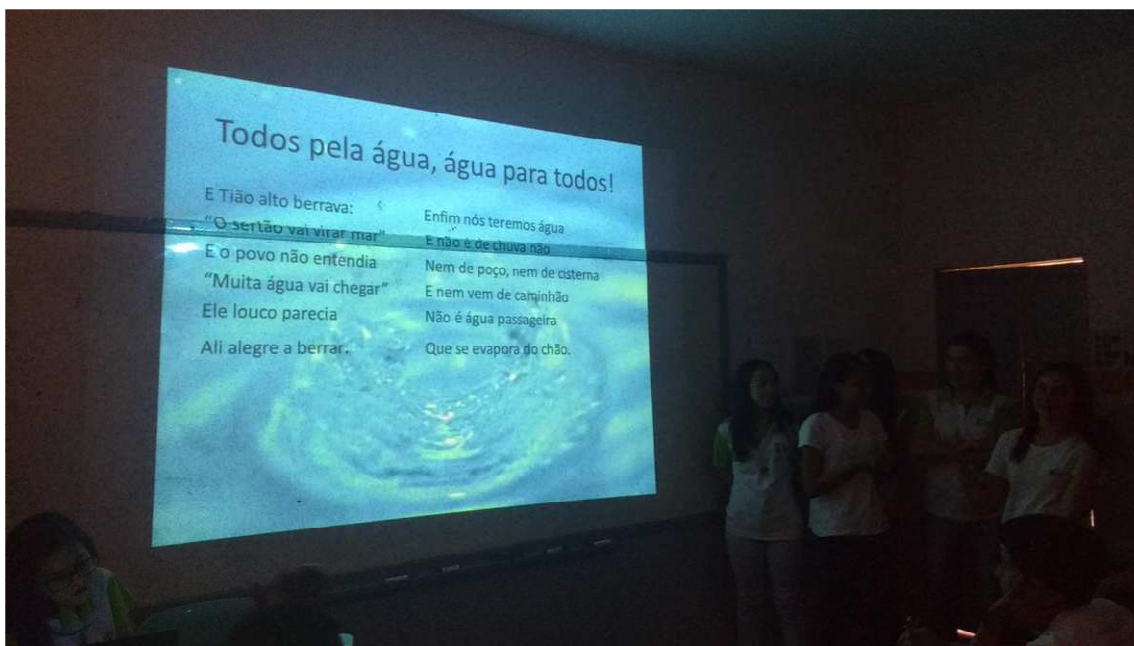
Acima, podemos observar a apresentação do primeiro grupo, trazendo elementos científicos e dos cordéis para tratar sobre a seca no sertão. Durante essa apresentação, constatamos a preocupação dos (as) alunos (as) em articular a temática referente ao conhecimento geográfico, o cordel que trata do tema com suas peculiaridades regionais e, ao mesmo tempo, o conduz a uma visão e prática patrimonialista, através das discussões nas quais se fizeram presentes as memórias e a identidade.

Abaixo, temos na sequência duas fotografias, também referentes à segunda Oficina Pedagógica. Na primeira, é possível observar os versos do cordel *Todos pela água, água para todos* na projeção. Salientamos que, ao se tratar de identidade e memórias, o tema foi explorado em cima de suas referências, cotidiano e lembranças, utilizando recursos da Educação Patrimonial como a questão do pertencimento, intercalados com o mesmo tema abordado no livro didático. É pertinente atentarmos para as articulações que os sujeitos utilizaram, fruto do aprendizado absorvido durante a nossa primeira oficina.

Na segunda fotografia, temos outro grupo apresentando e expondo no mesmo slide versos do cordel que trata sobre fauna e flora, agricultura e

alimentos transgênicos. O importante a resaltar é a articulação entre conteúdo, versos do cordel e imagens relacionadas ao tema. Tal procedimento nos mostrou que o grupo foi além da proposta, preocupando-se com a estrutura do que seria apresentado. Como podemos observar, foi uma apresentação que buscou a excelência, seja na perspectiva da proposta, seja na perspectiva da metodologia da apresentação.

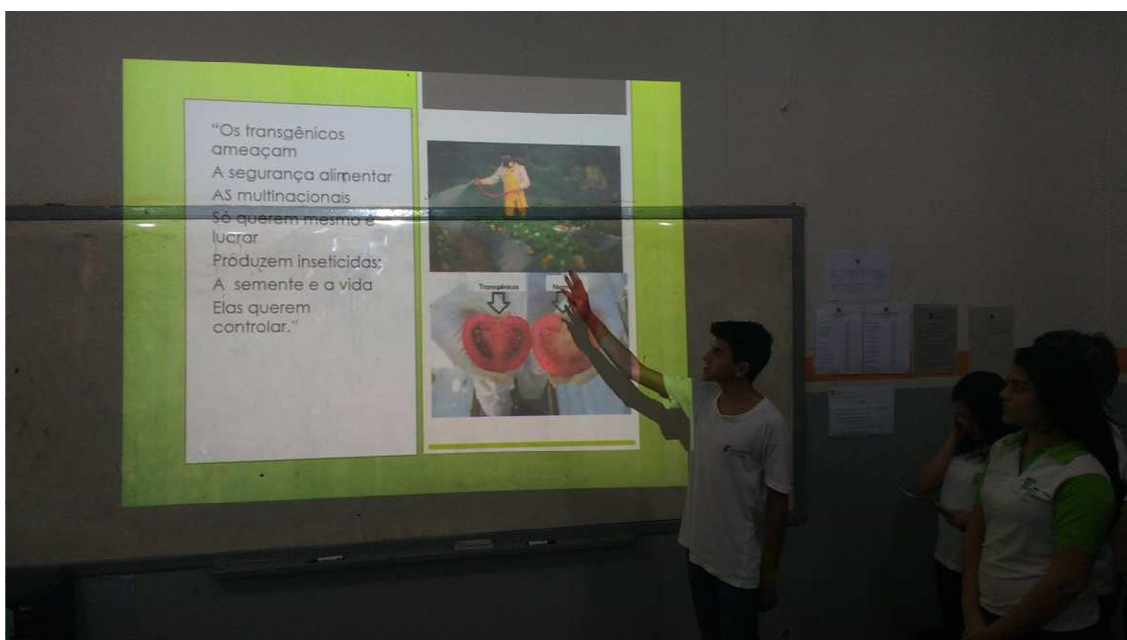
Figura 23 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) II – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Durante as apresentações, observamos que havia uma sinergia entre a fala, o que estava sendo exposto do slide com o que estava relacionado diretamente com o *locus* de vivência dos (as) alunos (as).

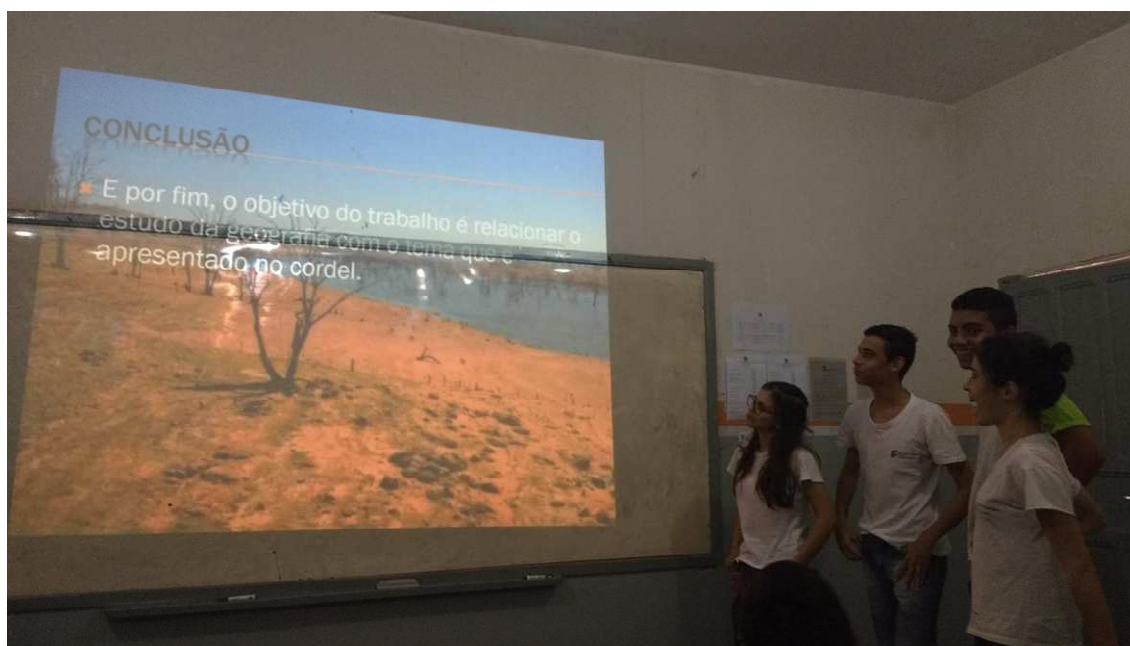
Figura 24 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) III – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Todos os grupos receberam orientações de como trabalhar os conteúdos abordados no livro didático, em conjunto com o cordel em consonância com suas memórias e identidades, sob a luz da Educação Patrimonial. O fazer de cada grupo, em meio ao coletivismo de ideias de seus membros, foi singular e autêntico.

Figura 25 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) IV – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Acima, podemos observar na fotografia, em particular o slide, um texto que fala sobre objetivo do grupo, transcrito a seguir: *“relacionar o estudo da Geografia com o tema que é apresentado no cordel”*. Podemos constatar que na oficina pedagógica proposta existiu tal objetivo, que foram alcançados por todos os grupos. Salientamos, portanto, que conseguimos, através dessa proposta metodológica, articular os (as) alunos (as) durante cerca de dois meses, produzindo novos conhecimentos, novos saberes, novos fazeres de maneira participativa, pensante e crítica, articulando Cultura Popular, Identidade, Memória e Geografia.

Abaixo, seguem algumas respostas dos (as) alunos (as) que estiveram envolvidos na pesquisa e que comprovam seu envolvimento e desenvolvimento

ao longo dela. As respostas se referem à seguinte pergunta: *Em que essas atividades desenvolvidas durante nossos encontros contribuíram para a sua aprendizagem?*

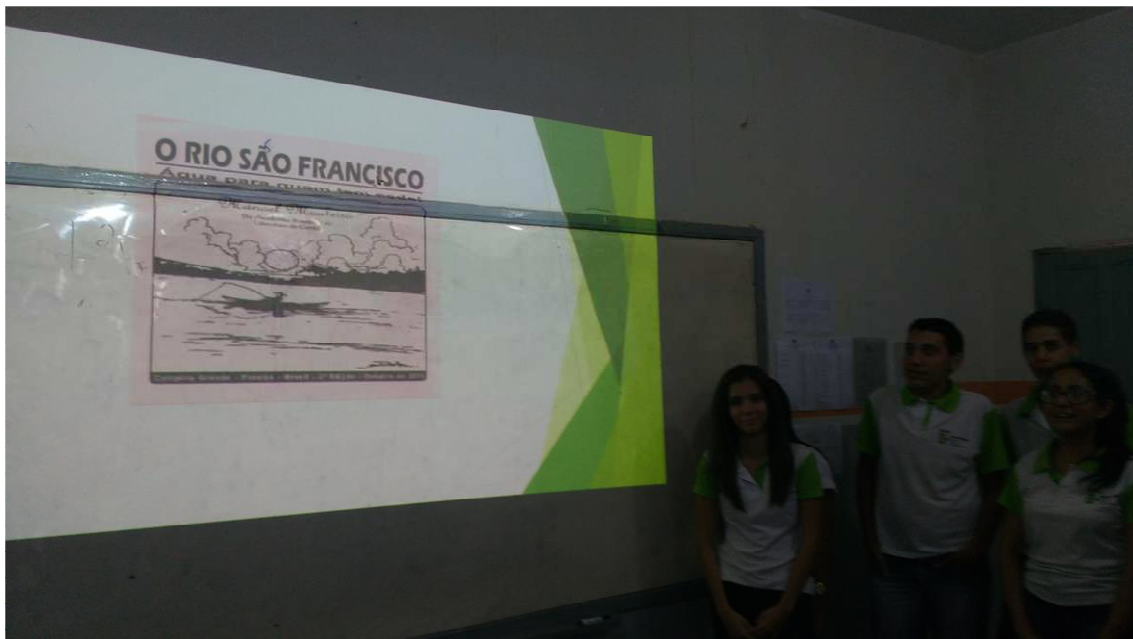
A12 - Contribuiu bastante, pois aprendi os temas de Geografia que estávamos estudando de uma maneira diferente, eles foram associados com o cordel e a nossa cultura, a nossa realidade de cada dia. Também aprendia importância sobre o meu lugar e as coisas presentes nele que fazem parte da nossa história de vida e como isso é importante para hoje e para o futuro. Foram atividades muito dinâmicas, pois além de divertida fez a gente perceber as ações no nosso cotidiano que podemos fazer para preservar o nosso patrimônio e também cobrar das autoridades que cuidem deles.

A16 – Eu aprendi que as feiras são um Patrimônio Cultural pertencente ao povo, a gente. Por trás dos bancos existe toda uma história de um povo e de uma cidade, uma cultura transmitida de pai para filho. Com o cordel, percebi que por trás das palavras escritas existem dados e informações que podem até ser científicas em alguns casos e que em vários casos eles podem ser usados em aulas tornando o conhecimento algo muito dinâmico e interessante. Algo diferente foi ver o cordel tratar de assuntos que antes não conseguia ver a Geografia nesses assuntos. Relembrar das minhas memórias e ver que elas também são da minha família em algumas coisas são bem parecidas com a dos meus colegas foi muito bom também.

A21 – Contribuíram muito para o meu aprendizado, aumentando e melhorando meu conhecimento sobre muitas coisas que não conhecia ou conhecia muito pouco. Entender que o que somos como população é o que somos e carregamos como cultura, valorizar e se orgulhar disso me fez ter uma outra visão sobre a nossa região. Aprender geografia com o cordel, poder ver que o que estava no cordel também estava no livro e que com os dois aprendemos melhor foi algo novo pra mim. Na feira, pudemos ver que os bens imateriais estavam presentes ali mesmo sem a gente poder tocar, no jeito e na fala, nos cordeis que vimos também. Tudo isso esteve sempre ali e precisou ter uma atividade dessa para que a gente pudesse ver.

Em cada apresentação, bem como em cada resposta, é possível observar o alcance das Oficinas Pedagógicas. Cada palavra colocada, cada expressão estava de comum acordo com o que havíamos discutido em outros momentos com os (as) alunos (as).

Figura 26 – Oficina Pedagógica apresentação dos alunos (as) V – IFPB Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Na imagem acima, podemos ver mais um grupo, esse trabalhando o tema O Rio São Francisco e a transposição, como pode ser visto no slide. Nessa apresentação, foi possível sentir o quanto a esperança do sertanejo é algo presente em sua fala. Com muita propriedade, não apenas articularam a Geografia com a Educação Patrimonial para discutir o tema, mas foram mais longe utilizaram: as memórias dos familiares em diversas falas para comentar sobre a seca e a esperança trazida pela transposição. O elemento identidade ficou bem claro nessa apresentação, pois todos falaram de suas realidades, da realidade de seu lugar com um orgulho de pertencer a ele.

Terminadas as apresentações dos (as) alunos (as), fomos surpreendidos por um sentimento de empoderamento social e de identificação dos (as) alunos (as) com o local, de modo extraordinário. Um aluno, que já faz poesia há alguns anos, usou uma imagem de xilogravura e declamou a poesia que se segue, juntamente à fotografia do momento da declamação.

Figura 27 – Aluno/Poeta Francisco Junior declamando na Oficina Pedagógica – IFPB
Catolé do Rocha-PB



Fonte: Arquivo pessoal de João Clímaco Ximenes Neto, 2017.

Ser poeta é rimar tudo
Por tudo ser cordelista
É ser sertanejo sem ser
É fazer verso e não ser repentista
Tudo isso e muito mais
Já tenho em minha lista
Pois na minha simples lista
Fiz uma parcial
Para falar do meu passado
Patrimônio Cultural
E pra citar os estudos

Educação patrimonial
Gosto de falar rio
Planalto e não baixaria
Deixo meus trabalhos prontos
Deixo até poesia
Por que amo a matéria
Que é a geografia
Meu sertão esta mudado
Já perdeu toda beleza
Não vejo o grito do sapo
Não pesco em correnteza
Por que estão acabando
Com o resto da natureza
Nessa minha caminhada
Não gosto de preconceito
Não gosto de pessoas más
Que em tudo bota defeito
Como é que evoluímos
Com a sociedade desse jeito?

Logo após as apresentações dos grupos, dando sequência à Oficina Pedagógica, aplicamos o segundo questionário na turma, esse com o objetivo de saber dos (as) alunos (as) o que eles (as) acharam de participar das oficinas, em quês elas contribuíram para sua aprendizagem e o que aprenderam sobre cultura, cordéis e Educação Patrimonial.

Para encerrar o nosso trabalho com as Oficinas Pedagógicas, após recolher o questionário, fizemos um círculo com as cadeiras na sala de aula e “batemos um papo” informal sobre tudo que fizemos e construímos durante toda a pesquisa. Ali, naquele momento, vi o quanto o nosso trabalho trazia resultados nas falas dos alunos. Vi que eles (as), além de aprender acerca dos temas propostos pela disciplina naquele bimestre, foram mais longe, apreenderam de uma maneira coletiva e participativa, construíram o

conhecimento a partir do seu *locus*, de suas realidades de vida e de suas experiências, dando vazão a suas memórias individuais e coletivas e ressignificando suas identidades coletivas e individuais.

A importância das Oficinas Pedagógicas, no saber fazer docente no cotidiano de sala de aula, proporcionou-nos respostas ligadas ao como fazer, como contextualizar, como inserir os sujeitos, como construir os saberes geográficos, de maneira aprazível e como trabalhar a transdisciplinaridade. Tais respostas podem ser observadas nos capítulos 3 e 4 de nossa pesquisa.

Segundo Tardif (2002, p. 68) “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Nesse sentido, compreendemos que foi de grande contribuição para o nosso trabalho docente discutir o ensino de Geografia, através da regionalidade em interface com a Educação Patrimonial.

O que se pretende, com o nosso produto e seus resultados, é que tais ações metodológicas e educativas possam servir de referencial para os professores de Geografia e das demais disciplinas, para que possam repensar suas práticas e buscar inserir a Educação Patrimonial e trabalhar a transdisciplinaridade em sala de aula, a partir dessas ações.

Concordamos com Freire (2002) ao afirmar:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2002, p. 58).

Assim, encerramos essa jornada encantadora e de múltiplos aprendizados para todos que participaram dela. De cunho coletivista, crítica e cidadã, nosso percurso buscou alcançar não apenas os sujeitos que dela fizeram parte, mas também os demais atores que estão, de alguma maneira, ligados a eles, a saber, a família, a escola e a sociedade. Como numa viagem sem fim, entendemos que o encerramento dessa nossa jornada, que aqui se traduz como pesquisa, é apenas o início para darmos continuidade aos estudos

sobre a formação de professores, em particular de Geografia, as ações pedagógicas e a Educação Patrimonial. Sou homem, gente, professor, geógrafo e aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região Nordeste é constituída por uma pluralidade cultural e por aspectos identitários que, por vezes, são desprezados ou até mesmo esquecidos como tal. Dessa forma, tais aspectos, relevantes para a constituição sociocultural de determinados grupos da sociedade, acabam perdendo sua importância e longevidade, passando a ter pouca ou nenhuma importância como referencial desses grupos sociais.

Várias medidas são possíveis para que a cultura, a memória, a identidade e o patrimônio cultural não sejam desvalorizados. No entanto, nenhuma delas tem o alcance e a eficácia das que possam ser estruturadas nas escolas e pelos professores da Educação Básica.

Mesmo diante das múltiplas dificuldades, enfrentadas pelos professores, como a falta de conhecimento das práticas pedagógicas, que favorecem e valorizam o ensino, utilizando o *locus* e os elementos culturais presentes nele como referencial da construção do conhecimento e as lacunas na formação dos professores, com relação às questões culturais e preservacionistas, reconhece-se que as possibilidades de desenvolver um trabalho com tais características é possível.

Evidentemente, não se objetiva aqui encontrar culpados por essa realidade, pois, afinal, existe toda uma complexidade que envolve o ensino e que, muitas vezes, não prioriza as práticas educativas voltadas para a valorização dos elementos culturais

Essa realidade foi observada e vivenciada durante quase duas décadas, quando se partiu para o desenvolvimento da presente pesquisa, na área de Formação de Professores, voltada para o ensino de Geografia.

Nesse sentido, ao se definir o sertão paraibano, com um recorte espacial na Microrregião de Catolé do Rocha – PB, como o *locus* da pesquisa realizada junto aos alunos do IFPB, entende-se que ali se tinha um espaço fortuito para que este trabalho saísse de sua fase embrionária e tomasse corpo.

Contou-se com o apoio irrestrito da direção do Campus, dos colegas e, principalmente, dos (as) alunos (as), que, ao serem apresentados à proposta, engajaram-se, dedicando-se a cumprir cada fase do projeto.

Tal dedicação pode ser explicada pela novidade da proposta, já que a envolvia o conhecimento de conteúdos da Geografia, trabalhados através da realidade sociocultural deles, utilizando a literatura de cordel como recurso didático. Outra explicação é que toda a pesquisa não fugiu do planejamento pedagógico, que foi desenvolvido para o ano de 2016. Destaca-se que ela não gerou uma lacuna em meio aos conteúdos ministrados, estando presente na proposta de ensino para as turmas.

As ações educativas, desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas no IFPB Catolé do Rocha – PB, permitiram a interação dos sujeitos com o saber geográfico, utilizando os elementos da cultura local. Foi nesse sentido que se encontrou, no cordel e na sua utilização em sala de aula, um recurso educativo que proporcionasse as discussões e os ensinamentos, tendo como tema gerador a água, contextualizada na realidade do sertão paraibano, levando em consideração os elementos identitários da cultura local.

Ao se introduzir os cordéis, como recurso metodológico, conseguiu-se ir além da informação contida no livro didático, aproximando os sujeitos aos conteúdos, através da contextualização e identificação cultural e social com o conhecimento adquirido.

Desse modo, construiu-se o conhecimento de forma coletiva e participativa, trabalhando de maneira inovadora os saberes geográficos na contextura do local, sob a luz da Educação Patrimonial. Esse processo colocou sobre a mesma perspectiva o ensino de Geografia, mediado pelo cordel, e os aportes da Educação Patrimonial como elementos formadores e estruturadores do conhecimento dos sujeitos.

Ao se trabalhar os temas de Geografia, na perspectiva da Educação Patrimonial, conseguiu-se fomentar e desenvolver nos (as) alunos (as) a conscientização acerca da importância do patrimônio e da relação deste com a memória local. Antes de se propor a preservação dessas referências socioculturais, buscou-se, através das Oficinas Pedagógicas, ampliar o reconhecimento por parte dos sujeitos de todos os elementos culturais presentes em seu cotidiano, no sentido de orientar os (as) alunos (as) sobre a valorização do local como espaço de construção social, cultural, político e de relação exponencial dos sujeitos.

Obteve-se, então, um estágio de revalorização da cidadania dos sujeitos, a qual contribuiu para a formação de um senso crítico diante da importância da preservação dos bens culturais e de suas memórias e identidades. Tais conquistas estão presentes nas funções e resultados desejados pela Educação Patrimonial. Com a participação ativa dos (as) alunos (as) nas Oficinas Pedagógicas, bem como ao se analisar os questionários, comprovou-se a eficácia desta proposta de intervenção pedagógica.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os desafios estiveram relacionados com a aceitabilidade dos (as) alunos (as), em participar como sujeitos ativos do processo, com a questão do tempo para se criar familiaridade com a realidade cultural dos (as) alunos (as) e com o tempo hábil para desenvolvê-la.

Projetos dessa natureza promovem práticas educativas inovadoras, exigindo uma dedicação além daquela que o professor tem no cotidiano. A necessidade de elencar os objetivos e de traçar a metodologia adequada a ser utilizada fez parte do processo organizacional desta pesquisa.

Não há a possibilidade de alcançar os objetivos e o sucesso de um projeto sem um planejamento e o cumprimento fiel a cada fase proposta. Executou-se todo o itinerário, delimitado no projeto, para assimilar o objeto a ser investigado, desde a escolha dos procedimentos, em relação aos tipos de pesquisa, até a forma de coletar os dados e tratá-los.

Inicialmente, trabalhou-se a pesquisa de cunho qualitativa, do tipo pesquisa-ação; com ela, conseguiu-se responder às indagações do processo investigativo. Ao longo do caminho, desenvolveu-se uma ação pedagógica, de maneira específica, na qual se utilizou a aplicação de questionários, visitas externas – feira central da cidade - utilização de cordéis e a produção de Oficinas Pedagógicas.

No desenvolvimento da pesquisa, foi possível interpretar a realidade social e os referenciais identitários dos sujeitos envolvidos; com isso, alcançou-se, como professor pesquisador, o objetivo de fomentar, de maneira transformadora, a intervenção desses sujeitos em seu contexto de vivência.

Tal fomentação pôde ser constatada pela ampliação do uso da poesia regional nas atividades da escola, na insistência dos alunos em buscar novos

projetos que envolvessem o patrimônio cultural, as identidades e memórias, bem como a prática da Educação Patrimonial nas aulas de Geografia.

Nesse sentido, já no ano de 2017, desenvolveram-se dois outros trabalhos¹⁷ com as mesmas características da presente pesquisa, ampliando-os para todas as turmas do Campus. O primeiro foi “Bodegas, um retrato da identidade de um povo” e o segundo foi “Minha cidade tem memória, tem cultura e tem identidade.” Ambos os projetos envolveram os alunos numa malha de conhecimentos geográficos, na perspectiva da Educação Patrimonial e da valorização do lugar.

Tem-se o desejo de que o desenvolvimento desta pesquisa possa gerar, nos professores de Geografia e das mais diversas áreas do conhecimento, o interesse de trabalhar com os bens patrimoniais e os referenciais culturais em sala de aula, buscando a construção do conhecimento de maneira coletivista e afastando-se das práticas tradicionais, que, normalmente, envolvem o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

As potencialidades e contribuições da pesquisa, para o Programa de Pós Graduação em Formação de Professores, residem no fato de como o produto e as Oficinas Pedagógicas foram capazes de promover a articulação dos saberes geográficos com a prática da Educação Patrimonial.

O resultado positivo, que pode ser comprovado ao longo da pesquisa, serve de referencial para novos projetos que envolvam tal proposta metodológica e valorize a prática da transversalidade presente nela, pouco explorada nos livros didáticos e, conseqüentemente, pelos professores.

Ao se seguir na linha de pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação de Professores, oferecida pelo PPGFP-UEPB, tornou-se possível discutir, principalmente, a realidade da Formação de Professores do Ensino Básico e buscou-se novas propostas para esse estágio do ensino, comprometidas com a cidadania, com a (re) valorização do local e com as práticas educativas que favoreçam na formação da criticidade e coletividade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, quando se deparou com as possibilidades temáticas, ofertadas pelo Sertão, em particular na Microrregião de Catolé do Rocha - PB, foi despertado o interesse de se dar continuidade aos estudos

¹⁷ Tais trabalhos são frutos gerados a partir desta pesquisa acadêmica.

com memória, identidade, patrimônio e Educação Patrimonial nas aulas de Geografia.

Desse modo, conclui-se que despertar nos alunos o interesse pelas paisagens e narrativas do *locus* é ir além do (re) conhecimento de estruturas urbanas e arquitetônicas, que, na maioria das vezes, são objeto de pesquisa nos estudos envolvendo a Educação Patrimonial, como *feedback* do já citado projeto “Minha cidade tem memória, tem cultura e tem identidade.” Pôde se observar que a paisagem natural e as narrativas compostas de significados identitários foram as mais apontadas pelos (as) alunos (as) envolvidos (as) na atividade proposta.

Tal resposta alavancou o desejo de dar continuidade ao questionamento de como os sujeitos se reconhecem na paisagem natural e de como as narrativas locais influenciam na formação identitária da coletividade.

Portanto, torna-se viável um estudo mais aprofundado sobre essa questão, uma vez que ampliar a pesquisa acadêmica, articulada à prática pedagógica do ensino de Geografia e na formação de professores, tendo como alvo o Patrimônio Cultural material e imaterial, é instigante e necessário, tanto para o professor quanto para os (as) alunos (as), inseridos no contexto do sertão paraibano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **O papel mediador da pesquisa no ensino da didática**. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.) Alternativas do ensino da didática. Campinas: Papirus, 1994.

ANTUNES, Ricardo. (1995) **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**, Ed. Cortez/Ed. Unicamp, São Paulo. (Edição argentina Adios al Trabajo? (Editorial Antídoto, Coleção Herramienta, Buenos Aires, 1999).

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

ARAGÃO, Patrícia. **A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

ARANTES, Antonio A. **Sobre o inventário e outros instrumentos de salvaguarda do patrimônio cultural intangível: Ensaio de antropologia pública**. In: Anuário Antropológico 2007-2008. p. 173-222. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2008.

ARCANJO, J. G. et al. **Recursos didáticos e o processo de ensino e Aprendizagem**. In: Anais IX Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão UFRPE, Recife. Anais da IX JEPEX, 2009.

ARCHELA, R. S., BARROS, M. V. F., MARQUIANA, F. V. B. G. **Orientação no mapa e pelo mapa**. Revista do Departamento de Geografia da Universidade de Londrina, v.13, n.02, 2003.

AREND, Marcelo. **50 anos de industrialização do Brasil (1955-2005): uma análise 28 evolucionária**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Tese de Doutorado em Economia da UFRGS).

BACELAR, T. A. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: editora Revan, 2000.

BARBOSA, Francisco Salatiel de Alencar. **O Joaseiro celeste: Tempo e paisagem na devoção ao Padre Cícero**. São Paulo: Attar, 2007.

BRANT, Kênia Faria. **O cordel na superfluidade do mundo contemporâneo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 25/10/2017.

BOSI, A. **Fenomenologia do olhar**. In: NOVAES, A. (Org.) et al. O olhar. 11ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 65-87. (1.ed. 1988).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006).

BRENNAND, E. G. G. Paulo Freire e a pedagogia do diálogo. In: BRENNAND, E. G. G. **O labirinto da educação popular**. João Pessoa: UFPB, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 183 -103.

CANCLINI, Néstor García. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: Iphan; n° 23, p. 94-115, 1994.

_____. **Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Mauricio Santana Dias. Rio de Janeiro. Ed. Uerj, 2006.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. In: Educação: Porto Alegre, impresso, v. 37, n.1, p. 33-41, jan/abr. 2014

CASSAB, Clarice. **Reflexões sobre o ensino de Geografia**. In: Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, 13 (1), 43-50, 2009.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942.

_____. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. São Paulo: Contexto, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CLAVAL, Paul. **“A volta do cultural” na Geografia. Mercator**. Fortaleza, vol.01, nº 01, p. 19- 27, 2002.

_____. **A geografia Cultural**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC. 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Artigos 215 e 216**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal+da+Cultura.pdf/9185e6c0-1cca-4ccd-a109-89f116ae2c9d>> Acesso em 28/10/2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço, um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, I.E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R.L. (Org.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

CURRY, Isabelle (org.). **Cartas patrimoniais**. 2 ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em. Acesso em 12/07/17.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro**. 9 ed. São Paulo: Editora Globo, 1991, p. 621 apud FERNANDES, Wertevan Silva. A Força do Clientelismo: práticas políticas recorrentes na cidade de Pombal. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, G. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FRIGOTTO, G. **Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática**. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasil: IPHAN, 2007.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HEIDRICH, Á. L., Benhur Pinós da Costa, Cláudia Luisa Zeferino Pires (organizadores). **Maneiras de ler : geografia e cultura** – Porto Alegre : Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

HORTA, Maria de Lourdes P., GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999, p.7.

_____. **O que é educação patrimonial**. 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/>>.. Acesso em: 10/09/2017

_____. **Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n.31, 2004.

IFPB **Plano de Desenvolvimento Institucional**, Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTIUCIONAL.pdf>. IFPB, pag. 46, 2010. Acesso em: 05/08/2017.

_____. **Plano Pedagógico de Curso**, Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/73/documentos/resolucao-no-04_PPC_Curso_Catol%C3%A9_do_Rocha.pdf>. IFPB, PPC, p.6, 2014. Acesso em: 05/08/2017.

IPHAN. **Patrimônio Material**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>>. Acesso em: 23/10/2017

_____. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 23/10/2017.

IPHAN. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 23/10/2017

KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KEYNES, John Maynard. **Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. Saraiva, 2012.

LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**; tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 28/10/2017

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, Mirza, S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Quem defende os PCN para o ensino Médio?** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCCI, Elian Alabi. **Território e Sociedade no mundo globalizado: geografia: ensino médio, vol. 1/** Elian Alabi Lucci, Lazaro Branco, Cláudio Mendonça -1 ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARRACH, Sonia Aparecida Allem. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MCDOWELL, L, **A transformação da Geografia Cultural**. In: Gregory, D. et. al. (ed.). **Geografia Humana: Sociedade, Espaço e Ciência Social**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTAÑO, Carlos. **Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil. Estado e terceiro setor em questão**. Serviço Social & Sociedade, nº 59. São Paulo, Cortez, 1999.

MORAES, Allana Pessanha de. **Educação Patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural**. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/allana_p_moraes_educ_patrimonial.pdf. Acesso em 28/10/2017.

MORAES, C.C.P. et. all. **O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado**. Revista da UFG. vol. 07, no. 02, dez. 2005. Disponível em www.proec.ufg.br .

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

MORIN, Edgar. **Complexidade e liberdade**. Ensaios THOT, Associação Palas Athena, São Paulo, n. 67, pp. 12-19, 1998. Disponível em: <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-eLiberdade.pdf>. Acesso em 30/11/2017.

MULLER, Luiza de Souza. **A Interação Professor- Aluno no Processo Educativo, Universidade São Judas Tadeu**. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Ano VIII. Nº 31. Nov. 2002 ISSN-1413-6147 Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf Acesso em: 02/08/2017

NIGRO, Cíntia. **As dimensões culturais e simbólicas nos estudos geográficos: bases e especificidades da relação entre patrimônio cultural e geografia**. In: PAES, Maria Tereza Duarte; OLIVEIRA, Melissa Ramos da Silva (Orgs). Geografia, turismo e patrimônio cultural. São Paulo: Annalube, 2010.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **A Geografia e a experiência do mundo**. In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque, NETO SOUSA, Manoel Fernandes

de (organizadores). Geografia e Pensamento geográfico no Brasil. São Paulo, FFLCH-USP, GEOPO-USP. Annablume, 2010.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores. Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> acesso em 25 de setembro de 2017.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P.; CAMPOS, Ana Paula N. **A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências**. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>. Acesso em 12/09/2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação para o lucro, Educação para a Liberdade**. Revista Redescições – Revista online do GT de Pragmatismo de Filosofia Norte-americana, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em <www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/01/5Nussbaum.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2017.

OLIVEIRA, César A.C. de. **Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino**. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. Anais... Rio Claro: UNESP. 1999 pp. 200-206.

OLIVEIRA, Fabiana de; WENCESLAU, F. Ferreira. **“Educação patrimonial e a pesquisa arqueológica do sítio ‘casa de david canabarro’ em Santana do Livramento, RS”**. In: SOARES, André L. R. Educação Patrimonial: teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001.

PANDIM, A. R. **Oficina pedagógica de cartografia: Uma proposta metodológica para o ensino de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo 2006, v. 26, nº 51, p. 115-140.

_____. **O patrimônio cultural e a materialização das memórias individuais e coletivas.** Patrimônio e Memória. UNESP/FCLAs/CEDAP, v. 3, n1, 2007.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** In: Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov./2001.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior.** In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.). Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: E. V., 2006.

PIZANI, Edson José. **Repensando a história local: a Igreja Matriz e seu entorno em Palmeira: um estudo de caso.** UEPG/PR, 2008. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1821-8.pdf>. > Acesso em 25 de setembro de 2017.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV, vol.5, n. 10, p. 200-215, 1992.

_____. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** Coleção Educação Popular nº 5. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Loyola, 1986

PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia.** Cortez Editora, 2007.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** Rio de Janeiro: Getulio Vargas, 1999.

REVEL, J. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RODRIGUES, Marly. **De Quem é o Patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo**. In. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 1996, nº 24, p. 195-203.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1976. 168 p.

SACRISTÁN, J, G. – **Educar e conviver na cultura global** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTIAGO. A, R, F. **A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar**. In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu/MG. Anais...Caxambu/MG: ANPEd, 2000. Disponível em: . Acesso em: 24 de Agosto 2017.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 12º Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 473p.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

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

SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1o e 2o graus**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, André Luís Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: Relatos e Experiências**. Santa Maria: UFSM, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia. **Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, Benedito Lima. **Bem Cultural e Identidade Cultural.** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 20/1984.

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica e ensino.** Orientação, São Paulo, n. 6, p. 53-58, 1985.

_____. (Org.) **Geografia e ensino: textos críticos.** Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação.** In: CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na sala de aula. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 14 – 33.

_____. **A questão do livro didático no ensino da Geografia: Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia.** 5.ed. - São Paulo: Contexto, 2007.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Estimado (a) Aluno (a),

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a este questionário. Ressaltamos que o mesmo é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso.

Ao participar da pesquisa será mantido o seu anonimato. Sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição.

Orientando: João Clímaco Ximenes Neto

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:

Cidade onde reside:

Zona Urbana () Zona Rural ()

Escolaridade:

TURNO:

TURMA: ANO:

Local de nascimento:

Trabalha () Sim () Não

Participa de algum tipo de atividade cultural () Sim () Não.

Qual:

II - QUESTIONÁRIO

1. Para você, qual a importância do ensino de Geografia no seu aprendizado?
2. Você considera importante, no ensino de Geografia, discutir sobre a cultura do sertão e os saberes desta localidade? Por quê?
3. O que você entende por patrimônio cultural?
4. Você conhece ou já leu algum folheto de cordel?
() Sim () Não. Qual?
5. Para você, qual a importância do cordel na cultura nordestina?
6. Como você vê a cultura de sua localidade?
7. Qual a importância de conhecer sobre ela na sua formação educacional?

8. Em sua opinião, de que modo o conhecimento sobre sua localidade e os aspectos culturais dela contribuem para preservar os saberes desta localidade?

9. Você tem identificação com a sua região, o sertão, e, conseqüentemente, com os elementos culturais nela existentes?

() Sim () Não Quais?

10. Suas memórias trazem alguma carga cultural?

() Sim () Não Quais?

III – QUESTIONÁRIO - 02

1. Você gostou de participar das atividades propostas durante nossos encontros? Por quê?

2. Em que essas atividades desenvolvidas durante nossos encontros contribuíram para a sua aprendizagem?

3. O que aprenderam sobre cultura, cordéis e educação patrimonial a partir dos encontros?

ANEXOS

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

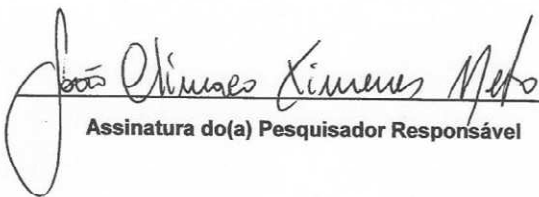
Pesquisa: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A
(RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Eu, João Clímaco Ximenes Neto, aluno do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG: 1406272 SSP-PB e CPF: 714.596.264-00 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, PB 26 de Setembro de 2016


Assinatura do(a) Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

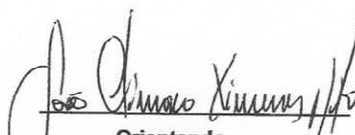
Titulo da Pesquisa: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A (RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Eu, **Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, professora do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG:941371 SSP-PB, CPF 395233064-72 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB 26 de Setembro de 2016



Pesquisador Responsável
Orientador



Orientando

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Suzany Cecília de Silva Medeiros, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A (RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A (RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES** terá como objetivo geral Propor um plano de ação para a atuação do ensino de geografia no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba, Campus Catolé do Rocha, em turmas de 1º anos, que contemple um trabalho com a literatura de cordel para desenvolvimento do ensino da Educação Patrimonial, abordando os diversos elementos que compõem o Patrimônio Cultural material e imaterial da região do município de Catolé do Rocha.

Ao voluntário só caberá a autorização para participar respondendo um questionário e fazendo uma visita técnica ao centro do município de Catolé do Rocha, e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

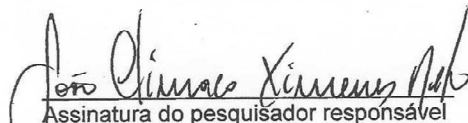
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

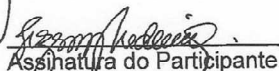
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 98616-2853 com João Clímaco Ximenes Neto.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

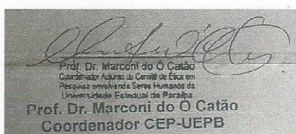
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.


Assinatura do pesquisador responsável


Assinatura do Participante

DDE/IFPB Campus Catolé do Rocha
São nº 1060369.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL**



Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A (RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES

Pesquisador Responsável: JOÃO CLIMACO XIMENES NETO

CAAE: 60614816.0.0000.5187

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO.

Data da relatoria: 05/10/2016

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado "EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O CORDEL E A (RE) CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES.", encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento as exigências para elaboração e desenvolvimento do trabalho de Conclusão de Curso, nível Mestrado Profissional em Formação de Professores, da UEPB.

Objetivo Geral da Pesquisa: Propor um plano de ação para a atuação do ensino de geografia no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba, Campus Catolé do Rocha, em turmas de 1º anos, que contemple um trabalho com a literatura de cordel para desenvolvimento do ensino da Educação Patrimonial, abordando os diversos elementos que compõem o Patrimônio Cultural material e imaterial da região do sertão paraibano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de pesquisa-ação. Será realizada no Instituto Federal da Paraíba, Campus Catolé do Rocha-PB.


Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ao analisar os documentos necessários para a integração do protocolo científico, encontramos a Folha de Rosto, Questionário para Coleta de Dados, o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, o Termo de Autorização Institucional, a Declaração de Concordância com o projeto de Pesquisa, o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12/CNS/MS. Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Os tópicos do projeto encontram-se bem articulados, havendo toda uma harmonia entre eles. Diante do exposto, não há o que se recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende a todas as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 05 de outubro de 2016.



Prof. Dr. Marconi de O Catão
Coordenador Adjunto de Gestão de Estudos
Pesquisa em Saúde Humana e Social
Universidade Estadual de Paraíba
Prof. Dr. Marconi de O Catão
Coordenador CEP-UEPB

Confidential