

O PAPEL DAS OFICINAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Sara Raquel Cardoso Teixeira de **SOUSA**

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Docente no Centro de
Estudos Superiores de Coroatá – CESCOR /UEMA. E-mail: sousasrct@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7599-077X>

Thais Costa **MEDEIROS**

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail:
thaysbio2013@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9362-7280>

Francisco José da Silva **SANTOS**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Docente da Secretaria
Municipal de Educação de Viçosa do Ceará. E-mail: silvasantos.fco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-8133>

Histórico do Artigo:

Recebido

Janeiro de 2022

Aceito

Abril de 2022

Publicado

Junho de 2022

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal compreender a importância das oficinas didáticas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia do CESC/UEMA. E como objetivos específicos: verificar a estrutura curricular do curso de Geografia do CESC/UEMA; apresentar as principais características das oficinas didático-pedagógicas na formação inicial e analisar o impacto das oficinas didáticas ofertadas aos discentes durante a formação acadêmica. Foram analisadas oficinas ofertadas em três semestres (2018 e 2019), aplicadas dentro da disciplina de Prática da Dimensão Educacional (135h). Após o desenvolvimento das oficinas, os discentes passaram por uma avaliação de desempenho e por entrevista semi-estruturada. As oficinas foram desenvolvidas com a finalidade de trabalhar conteúdos específicos pouco explorados da matriz curricular como: ensino inclusivo; metodologias não convencionais no ensino da Geografia, dentre outras temáticas. Notou-se que as oficinas pedagógicas permitiram aos discentes desenvolver habilidades didáticas significativas, além de ter oportunizado contato com leituras diversificadas de Geografia que abordam as

temáticas das oficinas ministradas. Percebeu-se também que os discentes demonstraram melhor desenvoltura durante as interferências didáticas em sala de aula no Ensino Básico, refletindo em suas ações no momento da disciplina de prática, de estágio e no exercício profissional.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Oficinas. Professor de Geografia.

THE ROLE OF TEACHING WORKSHOPS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY

Abstract: The main objective of this article is to understand the importance of the didactic workshops offered in the Degree in Geography at CESC/UEMA. And as specific objectives: to verify the curricular structure of the Geography course at CESC/ UEMA; to present the main characteristics of the didactic-pedagogical workshops in the initial formation and to analyze the impact of the didactic workshops offered to the students during the academic formation. Workshops offered in three semesters (2018 and 2019) were analyzed, applied within the discipline of Practice of the Educational Dimension (135h). After the development of the workshops, the students underwent a performance evaluation and a semi-structured interview. The workshops were developed with the aim of working on specific contents that are little explored in the curricular matrix, such as inclusive teaching; unconventional methodologies in the teaching of Geography, among other topics. It was noted that the pedagogical workshops allowed the students to develop significant teaching skills, in addition to providing contact with diversified readings of Geography that address the themes of the workshops taught. It was also noticed that the students showed better resourcefulness during the didactic interferences in the classroom in Basic Education, reflecting in their actions at the time of the discipline of practice, internship and professional practice.

Keywords: Teaching of Geography. Workshops. Geography teacher.

EL PAPEL DE LOS TALLERES DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN DE GEOGRAFÍA

Resumen: El objetivo principal de este artículo es comprender la importancia de los talleres didácticos que se ofrecen en la Licenciatura en Geografía del CESC/UEMA. Y como objetivos específicos: verificar la estructura curricular de la carrera de Geografía del CESC/UEMA; presentar las principales características de los talleres didáctico-pedagógicos en la formación inicial y analizar el impacto de los talleres didácticos ofrecidos a los estudiantes durante la formación académica. Se analizaron talleres ofrecidos en tres semestres (2018 y 2019), aplicados dentro de la disciplina de Práctica de la Dimensión Educativa (135h). Luego del desarrollo de los talleres, los estudiantes fueron sometidos a una evaluación de desempeño y una entrevista semiestructurada. Los talleres se desarrollaron con el objetivo de trabajar contenidos específicos poco explorados en la matriz curricular, tales como: la enseñanza inclusiva; metodologías no convencionales en la enseñanza de la Geografía, entre otros temas. Se constató que los talleres pedagógicos permitieron a los estudiantes desarrollar importantes competencias docentes, además de facilitar el contacto con lecturas diversificadas de Geografía que abordan las temáticas de los talleres impartidos. También se percibió que los estudiantes mostraron mayor ingenio durante las interferencias didácticas en el aula de Educación Básica, reflejándose en sus acciones en el momento de la disciplina de práctica, pasantía y práctica profesional.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Talleres de trabajo. Profesor de Geografía.

INTRODUÇÃO

O processo de formação do professor de Geografia é bastante complexo. Nele, o discente percorre um itinerário formativo composto por disciplinas específicas do curso, com metodologias diversificadas para compreensão dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico. Além disso, a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia apresenta disciplinas pedagógicas que permitem ao futuro profissional, em sua ação docente, possibilidades metodológicas e didáticas que contribuam para a aprendizagem significativa de seus alunos.

Durante a formação, é oportunizado aos discentes refletir sobre a teoria e sua aplicabilidade em sala de aula, complementando esta formação através de proposta de aulas práticas. Para o futuro professor de Geografia, a prática em sala de aula torna-se o melhor laboratório para o desenvolvimento de habilidades necessárias para vivência profissional, além de proporcionar o contato com os estudantes, permitindo a tomada de decisões que melhorem a transposição didática dos conteúdos geográficos.

Desenvolver habilidades para a boa atuação no exercício do magistério requer embasamento teórico não só na área específica de formação, mas também o aprofundamento de leituras que versam sobre currículo, práticas, disposição dos conteúdos e a didática. Esta ação é essencial para que o professor tenha contato com experiências diversas vivenciadas por outros pares.

Além disso, faz-se necessário a aproximação do graduando com o contexto escolar que, nos cursos de formação, ocorre especialmente através das disciplinas de práticas pedagógicas e de estágio, assim como por meio de oficinas, cursos de extensão e de formação continuada.

O presente artigo tem como objetivo principal compreender a importância de oficinas didáticas no processo de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), localizado no município de Caxias/MA. E, como objetivos específicos: verificar a estrutura curricular do curso de Geografia do CESC/ UEMA; apresentar as principais características das oficinas didático-pedagógicas na formação inicial e analisar o impacto das oficinas didáticas ofertadas aos discentes durante a formação acadêmica.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira trata-se do levantamento teórico dentro da proposta temática; a segunda partiu da aplicação de oficinas durante a disciplina de Prática da Dimensão Educacional, com carga horária de 135h, ofertada pelo curso de Geografia de uma universidade de Caxias/MA.

Neste escrito, traremos resultados da análise de três oficinas, a saber: Ensino Inclusivo de Geografia; Cartografia Tátil e Recursos Não Convencionais para o Ensino de Geografia Física. As oficinas foram ofertadas em 2018.2, 2019.1 e 2019.2. Os dados referentes a 2020.1 foram comprometidos em virtude da Pandemia da Covid 19 e não serão mencionados na presente produção. Os estudantes foram submetidos a um pré-teste (antes da oficina), com objetivo de identificar as principais dificuldades da prática docente. Após o desenvolvimento das mesmas, os estudantes novamente foram avaliados (por meio de testes) e entrevistados.

Destarte, o presente texto está dividido em quatro seções: a primeira trata dos aspectos gerais da formação docente, com ênfase na formação inicial; a segunda busca discutir o aporte teórico utilizado; na terceira são apresentados os principais resultados da pesquisa; e por fim, o texto indica algumas considerações a partir do tema abordado.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A formação docente é uma das bases essenciais para que mudanças na educação possam a vir a ocorrer. A formação de professores é um tema que vem ganhando notoriedade dentro do espaço de reflexão educacional ao longo dos anos. É através de uma boa formação que mudanças nas metodologias abordadas pelos professores de geografia se tornam significativas para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Santos e Sousa (2020, p. 53):

A formação docente é um assunto muito debatido no cenário educacional, uma vez que é marcado pelas constantes mudanças ocorridas no contexto social e no cotidiano escolar, provocando assim alterações nas relações entre professores e alunos. Diante dessa realidade, em que as mudanças são constantes, faz-se necessário repensar formas e possibilidades do fazer docente.

Durante a prática docente o professor encontra distintas dificuldades que partem desde a desvalorização da profissão, baixos salários, infraestruturas precárias, reflexos da má formação docente como ausência de habilidades professorais e de adequações metodológicas voltadas para diversidade de estudantes e também para promover a inclusão em sala de aula.

Uma formação inicial de qualidade possibilita ao professor uma prática em sala de aula mais significativa, pois este foi preparado para enfrentar as possíveis dificuldades da docência. Para que isso ocorra, os conteúdos devem estar alinhados à vivência em sala de aula. Portanto, a teoria deve ser alicerçada na prática do professor em sala.

A formação dos professores de Geografia se insere nesse contexto e tem demandado cada vez mais estratégias que possibilitem um processo formativo de qualidade e que articule,

em especial, teoria e prática. Nesse contexto, a própria construção dos currículos universitários tem se remodelado para atender aos novos anseios formativos e a preparação dos futuros profissionais.

Para que o professor atue de forma significativa não basta apenas dominar os conteúdos e repassar aos estudantes, é imprescindível que seja transformadora do sujeito, capaz de refletir e analisar sua realidade, como indica as novas orientações curriculares brasileiras. Conforme citado por Cavalcanti (2002, p. 110):

É preciso superar uma visão muito comum entre nós, professores formadores de profissionais de Geografia, de que para ser professor basta dominar bem o conteúdo. [...] dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. [...] é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia em determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Durante muitos anos, a disciplina de Geografia foi considerada enfadonha, na qual o estudante necessitava apenas memorizar os conteúdos repassados pelos professores. Isso ocorreu a partir da institucionalização com a fragmentação do seu arcabouço e pela dicotomia Geografia Física – Geografia Humana. Destarte, cabe destacar as práticas pedagógicas tradicionais com reflexos em ensino dos conteúdos a partir da memorização desvinculada do cotidiano do estudante, não apresentando nenhuma importância prática.

Para que mudanças na forma de abordar o Ensino de Geografia ocorra, se faz pertinente que os professores disponham de uma formação inicial de qualidade, que lhes possibilitem relacionar os conteúdos abordados ao cotidiano dos seus estudantes, e que isso seja realizado em sala de aula, de forma a potencializar a aquisição da aprendizagem de todos. Vale destacar o que Cavalcanti (2019) enfatiza ao se referir às modificações realizadas pelos professores em sala de aula:

[...] os professores não modificam seus modos consolidados de encaminhar o trabalho somente porque tomam conhecimento de propostas alternativas, ainda que percebam nelas potencialidades nos resultados de aprendizagem dos alunos. Eles os modificam quando internacionalizam as propostas que lhes fazem sentido, aquelas que eles entendem que funcionam, adaptando-as para que, assim, a seu juízo, elas possam de fato efetivarem-se (CAVALCANTI, 2019, p. 46).

Com base nisso, a autora elencou algumas práticas que ainda são realizadas pelos professores de geografia e que merecem ser evidenciadas. Assim, no quadro 1, destaca-se as seguintes práticas comuns:

Quadro 1 - Práticas tradicionais do professor de Geografia em sala de aula

Professores explicadores: práticas orientadas pelo princípio da preleção, da explicação do conteúdo pelos professores.
Livro didático como fonte única e determinante do trabalho com os conteúdos, e como fonte de formação dos docentes.
O mapa como ilustração e como instrumento de memorização: há ainda dificuldades em se trabalhar as produções cartográficas-mapas, plantas, desenhos, gráficos-associadas aos conteúdos.
A memória como habilidade predominante a ser explorada e avaliada no processo de aprendizagem dos alunos.
A estruturação de conteúdos em torno de definições, sem contextualizá-las e revitalizá-las ensinadas como conhecimentos inquestionáveis.
O imprevisto como planejamento das aulas, seguindo, em muitos casos, apenas o que ordena o livro didático, termos de conteúdos e atividades.
O cumprimento do programa a qualquer custo, no tempo disponível das aulas, ao longo do ano, sem preocupação com evidências de aprendizagem dos alunos.
A relação formal entre professores e alunos, cada um cumprindo papel institucional, seguindo que se espera em seus atos, comportamentos, sem envolvimento real no processo complexo de desenvolvimento de conhecimento e de socialização em grupos e contextos determinados.

Fonte: CAVALCANTI (2019, p. 47).

Conforme o quadro exposto, as práticas propostas ainda na atualidade pelos professores de geografia referem-se basicamente a exposição de informações a serem memorizadas pelos estudantes.

Assim, baseando em um ensino tradicional (com base em memorização sem contextualizar com o cotidiano dos estudantes), é possível que os professores não contribuam para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, pois não serão capazes de interpretar e analisar as informações com seu cotidiano.

Diante disso, se faz necessário que os professores de geografia busquem se reinventar na sala de aula. Apenas a utilização do livro didático como recurso ou material para o ensino e aprendizagem não favorece uma aprendizagem significativa. E os conteúdos não devem ser apenas meras informações expostas aos estudantes, mas precisam ser contextualizadas com a realidade. Em consonância,

A necessidade de (re)pensar a formação docente está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Apesar de existirem exceções, predominam práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas nas instituições educativas (MENEZES; KAERCHER; 2015, p. 48).

Somente quando houver alterações na forma de ensinar por incentivo conjunto (curricular, pedagógico, da comunidade e professoral) é que o ensino se apresentará com qualidade para os estudantes. Para que isso ocorra, a formação inicial tem papel indispensável, pois com disciplinas práticas durante a formação somada a troca de

experiências entre discentes e docentes sobre adequações metodológicas, possibilitará uma formação de qualidade com profissionais mais capacitados para vivência da sala de aula diversificada.

No que concerne à formação do professor de Geografia, Menezes e Kaercher (2015, p.55) esclarecem que existem algumas tensões existentes no curso de licenciatura: “[...] Entre estas se destaca a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico da área) e um certo desprezo das ciências da Educação, o que evidencia uma tradição conservadora [...]”.

Mesmo diante de algumas discussões atuais, alguns cursos de licenciatura apresentam sua matriz curricular desconexa das discussões pedagógicas. Silva (2011, p. 223) corrobora com esse pensamento quando afirma que “[...] a formação de professores de Geografia, assim como ocorria em outras áreas, privilegiava uma pedagogia sem conteúdos disciplinares e conteúdos sem objetivos pedagógicos. Uma disciplina que se resolveria em torno de si.”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aliar a teoria e prática no processo de construção da aprendizagem é de grande relevância, sendo destacado no Título VI no art. 61 que apresenta como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNS's (2001) estabeleceu novos parâmetros para os cursos de formação de professores, definindo que os cursos de licenciaturas precisavam formar professores capazes de atuar em sua prática docente de forma reflexiva, construindo soluções criativas para as situações-problemas e, assim, propiciando a evolução do conhecimento dos alunos.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicavam que

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12).

Com as implementações das DCNs ao longo dos anos, os cursos de formação também foram provocados a reestruturar seus currículos, adaptando-os para atender as novas delimitações postas pela normativa. Dentre as mudanças ocorridas, pode-se destacar o esforço de muitas Instituições de Ensino Superior (IES) em organizar um currículo capaz de

aproximar os graduandos do espaço profissional, proporcionando aos mesmos afinidade e identificação com os espaços de vivência dos profissionais da educação e professores.

Nos cursos de formação em Geografia, o esforço foi por criar disciplinas com ementas voltadas para prática docente dentro do processo de formação dos graduandos. Muitas destas disciplinas têm parte de sua carga horária voltada para observações da prática docente nas escolas. Em alguns casos, a proposta é ir além e fazer com que os graduandos elaborem intervenções pedagógicas e com os resultados construam relatórios e textos científicos, articulando os conceitos teóricos estudados na disciplina com as práticas vivenciadas em sala de aula.

Com base no quadro 2, podemos verificar a estrutura curricular do curso de Geografia do CESC/ UEMA, no qual verificamos um número significativo de disciplinas na área da educação e na prática em sala de aula.

Quadro 2 - Estrutura Curricular do Curso de Geografia do CESC/UEMA (2019.2)

PERÍODO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CH	CRÉDITOS	
			TEÓRICO	PRÁTICA
1º Período	Filosofia da Educação	60	4	
	Sociologia da Educação	60	4	
	Estatística Aplicada a Geografia	60	4	
	Metodologia Científica	60	4	
	Epistemologia da Geografia	60	4	
	Geologia	60	4	
2º Período	Política Educacional Brasileira	60	4	
	Psicologia da Educação	60	4	
	Cartografia	60	4	
	Evolução do Pensamento Geográfico	60	4	
	Geografia da População	60	4	
	Prát. Cur. na Dimensão Político Social	135		3
	Geomorfologia	60	4	
3º Período	Cartografia Escolar	60	4	
	Avaliação Educacional Escolar	60	4	
	Organização do Espaço Geográfico	60	4	
	Geografia Agrária	60	4	
	Climatologia	60	4	
	Prática Curricular na Dimensão Educacional	135		3
4º Período	Tecnologia Aplicada Ao Ens. da Geografia	60	4	
	Metod. para o Ensino de Geografia	60	4	
	Geografia Urbana	60	4	
	Prática na Dimensão Escolar	135		3
	Hidrogeografia	60	4	
	Organização Regional e do Território	60	4	
	Estudos Geoambientais do Brasil	60	4	
	Geotecnologias Aplic. Ens. de Geografia	?	?	
	Educação Especial Inclusiva	60	4	

5º Período	Didática	60	4	
	Geografia Econômica	60	4	
	Geomorfologia do Quaternário	60	4	
	Biogeografia	?	?	
6º Período	Optativa I	60	4	
	Gestão Educacional Escolar	60	4	
	Métodos e Técnicas de Pesq. Geográfica	60	4	
	Estudos Socioeconômicos do Brasil	60	4	
	Geomorfologia do Quaternário	60	4	
	Gestão Educacional Escolar	60	4	
7º Período	Estudos Geoambientais do Maranhão	60	4	
	Projeto de Pesquisa em Geografia	60	4	
	Estág. Curric. Supervisionado Ensino Fundamental	135		3
	Optativa II	60	4	
8º Período	Língua Brasileira de Sinais	60		
	Estudos Socioeconômicos do Maranhão	60	4	
	ATP	180		4
	Trabalho de Conclusão de Curso- TCC	225	4	
	Estág. Curric. Supervis. De Gestão Escolar	90	4	2
DISCIPLINAS OPTATIVAS				
Geografia do Turismo		60	4	
Antropologia		60	4	
Geografia do Nordeste		60	4	
Geografia Cultural		60	4	
Geografia da Indústria e dos Serviços		60	4	
Tópicos Emergentes		60		

Fonte: UEMA (2019) adaptado por Autores (2021).

Nota-se que no quadro 2, um número expressivo de disciplinas voltadas a educação, o que possibilita compreender a qualidade durante a formação dos futuros professores para adentrar em sala de aula. As disciplinas voltadas a educação no curso de geografia tende a favorecer a formação e conseqüentemente no desempenho do professor.

Assim, se faz necessário uma formação inicial e continuada, voltada para que os professores sejam capacitados para o ato de ensinar. Neste sentido, as oficinas estimulam a aprendizagem pois relaciona a teoria e prática.

De agora em diante, o trabalho busca enfatizar o uso de oficinas na formação inicial dos professores de Geografia e como a utilização de metodologias específicas contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

A OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Diante da necessidade em diversificar as metodologias utilizadas na formação inicial de professores de Geografia, algumas IES têm obtido resultados exitosos adotando como estratégia o uso de oficinas pedagógicas.

Para Anastasiou e Alves (2004), as oficinas se caracterizam como:

[...] como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (p. 95).

As oficinas possuem um grande potencial como contribuinte na formação dos professores de Geografia, pois proporcionam que o graduando visualize, compreenda e confronte os aspectos teóricos em uma atividade prática, permitindo a maior internalização dos conceitos e construção de conhecimento de forma participativa.

As oficinas tornam-se uma estratégia de valor singular por possibilitar a interligação da teoria e prática em um mesmo tempo e espaço. O pensar e o fazer ocorrem de forma unificada, desencadeando complementos e confrontos que contribuem para consolidação da aprendizagem. Dill (2018, p. 47) argumenta que

Uma oficina pedagógica possibilita também a interação direta entre sujeito/objeto e sujeito/sujeito, permitindo como resultante a tríade sentir-pensar-agir. Ou seja, é um espaço onde ocorre uma aprendizagem significativa, em que os conceitos e práticas são efetivamente vivenciados. Assim, tanto a ação quanto a reflexão ocorrem de maneira articulada.

O conhecimento geográfico é por excelência um conhecimento integrado ao cotidiano e, dessa forma, as oficinas pedagógicas ganham ainda mais força enquanto proposta de ensino, capaz de articular os conhecimentos teóricos e o efetivo exercício do fazer.

É importante ressaltar que toda oficina pedagógica deve ser precedida de um planejamento que, em se tratando das oficinas, precisa ter caráter bastante flexível de maneira a não engessar a ação dos participantes. A intenção do planejamento da oficina pedagógica deve ser o de nortear os procedimentos, sem tirar da mesma os aspectos dinâmicos que lhes são típicos, permitindo que os participantes construam coletivamente o conhecimento de maneira autoformativa.

Para Dill (2018), o planejamento de uma oficina pedagógica deve levar em consideração três momentos principais: o antes, com elaboração de diagnóstico, abordagens e conteúdo; O durante, que se refere onde se deu a oficina; e o depois, com avaliação da ação realizada (DILL, 2018).

Também Motta (2014) propõe que as oficinas sejam planejadas considerando momentos distintos, no qual inicialmente seja feita uma análise da demanda, identificando o número de participantes, suas necessidades, características, conhecimentos prévios, recursos

disponíveis, o local e o horário. O segundo momento do planejamento deve ter atenção na realização da atividade, a acolhida e sensibilização do grupo, assim como a efetivação da assimilação, elaboração de conhecimento e mudança de atitude; por fim, deve compor o planejamento da oficina um espaço para avaliação dos participantes sobre o tema e a finalidade.

Por meio das indicações dos autores, é possível perceber a relevante função do planejamento para realização de uma oficina pedagógica capaz de contribuir efetivamente para a formação dos professores e o aprimoramento de seus conhecimentos sobre determinado tema.

Considerando a potencialidade das oficinas como instrumento de formação de professores, serão apresentadas a seguir quatro experiências exitosas com uso de oficinas pedagógicas no processo formativo de professores de Geografia na UEMA *campus* Caxias–MA.

AS OFICINAS DIDÁTICAS: UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO

Nesta seção, apresentamos o resultado de 4 oficinas realizadas em três períodos (2018.2, 2019.1 e 2019.2) sendo duas ofertadas no período de 2019.1 e as demais distribuídas nos períodos seguintes, citados anteriormente, e como já mencionamos, as oficinas faziam parte da programação da disciplina de Prática da Dimensão Educacional (135h), ofertada no terceiro período letivo da grade curricular do curso de Geografia. A integralização do curso é de 5 anos.

Somando os referidos períodos, 68 alunos concluíram a disciplina de prática. Ao iniciarem a disciplina, os mesmos eram submetidos a pré-testes que possuíam 3 questionamentos-chaves, sendo eles: Você já realizou alguma atividade em sala de aula durante seu processo de formação? Já participou de alguma oficina didática? Quais atividades foram solicitadas nas disciplinas de formação, voltadas para práticas educacionais?

Todos os alunos responderam que não participaram de atividades voltadas para atuação em sala de aula e que no segundo período na Prática da Dimensão Político Social foram ofertadas palestras que falavam da dimensão social dos professores para a comunidade do qual as escolas estavam inseridas. Sobre a participação de oficinas didáticas, dos 68 alunos que participaram da disciplina, apenas 2 discentes haviam participado de oficinas ofertadas através de eventos científicos. No tocante ao questionamento a respeito das atividades nas disciplinas, os alunos responderam que os seminários eram pré-requisito de obtenção de nota, sendo esta a que mais se aproximou da prática docente.

É importante lembrar que os seminários apresentados dentro da academia, durante o processo de formação do curso pesquisado, levam em consideração apenas os conteúdos abordados pela disciplina. Para esta afirmação, consideramos as demais respostas dos discentes, pois, até o terceiro período nenhum dos conteúdos foi pensado para formação do professor que atuará no ensino básico, ou seja, não houve *link* entre o ensino acadêmico e ensino básico, o que possivelmente comprometerá as ações futuras desses docentes.

Após o pré-teste, foram apresentadas ideias acerca do Ensino e Ensino de Geografia de diversos autores, entre eles: Callai; Cavalcanti; Kaercher; Valadão; Ascensão; Pontuschka; Cacete; Tardif, dentre outros autores importantes que trabalham a temática do ensino. Após o estudo em específico, os alunos foram direcionados para as oficinas didáticas com os alunos que se destacavam ao longo do curso e professores atuantes no ensino básico.

As oficinas eram organizadas da seguinte maneira: discussão teórica, relato de experiência, produção de material didático e apresentação do mesmo. Após a participação das oficinas, os discentes são direcionados as escolas de nível fundamental ou médio (ficando a critério do aluno escolher de acordo com horário compatível e melhor deslocamento), para realizarem observações e intervenções em grupo.

Para que fossem realizadas as intervenções, os discentes teriam de adequar o produto desenvolvido na oficina para a turma que estava observando na escola escolhida. As intervenções tinham supervisão do professor regente da turma (da escola básica) e da professora responsável pela disciplina. No que trata especificamente da oficina, as mesmas tiveram as seguintes temáticas e objetivos, conforme observado no quadro 3 que segue:

Quadro 3 - Oficinas Ofertadas aos Discentes de Geografia

Título/Período de Oferta	Objetivos
Recursos Não Convencionais: Jogos e Maquetes / 2018.2	<i>Apresentar</i> os jogos e maquetes como metodologias para o Ensino de Geografia.
Ensino inclusivo de geografia: a cartografia tátil como possibilidade metodológica ao processo de ensino e aprendizagem / 2019.1	<i>Analisar</i> a importância da cartografia tátil como possibilidade metodológica.
O Uso de Metodologias Não Convencionais do Ensino de Geografia/ 2019.1	<i>Apresentar</i> recursos não convencionais que podem ser utilizados para potencializar o ensino de Geografia.
Tirando a Venda dos Olhos/ 2019.2	<i>Discutir</i> sobre o Ensino Inclusivo e <i>Apresentar</i> metodologias para o ensino inclusivo.

Fonte: Pesquisa direta (2021).

A primeira oficina foi desenvolvida por alunos do último período acadêmico do referido curso, sob a supervisão da professora. Foram apresentados, aos discentes, possibilidades metodológicas e relatos de experiência dos alunos que já estavam no estágio supervisionado.

Na discussão inicial da oficina, foram apresentados conceitos que versam sobre o tema central da oficina, oferecendo o aporte teórico para que os mesmos possam embasar escritos futuros, tal como o desenvolvimento de seus produtos didáticos pedagógicos. Após a teoria, foram apresentados relatos de experiência, evidenciando o que foi positivo e negativo na prática da sala de aula dos produtos aplicados. Por fim, foram apresentadas ideias para que fossem desenvolvidos produtos (jogos, maquetes, aplicativos, adaptações de práticas de laboratório), baseando-se sempre nos conteúdos do livro didático do ensino básico.

É importante lembrar, que durante as oficinas os alunos tinham contato com coleções de livros do 6º ao 9º ano e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Um dos objetivos era que o discente tivesse o máximo de contato com materiais utilizados no Ensino Básico, uma vez que sua formação inicial os direciona para atuação nesse nível de ensino.

Destarte, foram produzidos materiais diversos, levando em consideração critérios de organização, currículo, nível de ensino, materiais disponíveis, tempo de intervenção e planejamento. Os produtos desenvolvidos foram em sua grande maioria pensados para revisão de conteúdo e para aproximação dos alunos com a realidade em que os mesmos estavam inseridos (este último aspecto era melhor evidenciado nas maquetes).

As oficinas de Ensino Inclusivo ganharam destaque maior entre os discentes, pois segundo as entrevistas aplicadas, encontrar um aluno com deficiência, era um dos pontos destacados como de maior temor. Baseado nas respostas, em geral, os discentes informaram que não se sentiam preparados para lidar com alunos deficientes, e que era do conhecimento de todos que durante o curso apenas uma disciplina era direcionada ao ensino inclusivo (a disciplina de Libras).

Durante a apreciação das oficinas, os pontos destacados pelos discentes como positivos foram: possibilidades de recursos didáticos maquetes, jogos dentre outros) com baixo custo; conceitos importantes como recursos didáticos convencionais e não convencionais; pessoas com deficiências; pessoas com necessidades educacionais especiais, além de; questões técnicas, como tamanho correto para elaboração de material tátil, produtos recomendados para a construção de mapas táteis.

Após a elaboração dos produtos, os discentes socializaram as técnicas consideradas para a produção dos mesmos, a quantidade e valor do material utilizado, em qual momento da aula deveriam ser utilizados e por fim, a finalidade didática do produto (Figura 1).

Figura 1 - Momentos de Construção de Materiais Didáticos nas Oficinas



Em “A” - Alunos dos últimos períodos relatando a experiência de aplicação de metodologias em sala de aula (2019.1); Em “B” - Alunos construindo materiais táteis (2019.2).

Fonte: Autores (2021).

Ao serem direcionados à escola na qual se realizariam as observações e intervenções, o grupo de alunos adaptava suas produções ou produzia novamente materiais voltados para temática trabalhada na sala de aula. Planejaram aulas e colocaram seus recursos na proposta metodológica.

Após a aplicação do recurso a sala de aula, foram feitas entrevistas com os discentes. Duas perguntas chaves apresentaram respostas importantes para a pesquisa, sendo elas: As oficinas se apresentaram como instrumento importante no seu processo de formação? O que você destacaria como sendo positivo e negativo a partir da participação das oficinas?

Todas as respostas da primeira pergunta chave se aproximaram a um ponto comum: a possibilidade de sair do tradicional sem a necessidade de muitos materiais. Apresentar aos discentes metodologias diferentes das tradicionais, algo que a maioria não teve contato durante a formação inicial, deu empolgação e encorajou os alunos a enfrentarem suas turmas na primeira intervenção enquanto professor de Geografia, pois segundo relatos, houve uma melhor comunicação com os alunos a partir das diferentes linguagens aplicadas em sala de aula. Outro ponto de destaque em todas as respostas se refere à possibilidade que a oficina deu aos discentes terem contato com a sala de aula ainda no início do curso.

Foram destacados como pontos positivos as possibilidades metodológicas para suas intervenções enquanto professores, a oportunidade de serem inseridos no contexto da sala de aula ainda no início do curso, o contato com leituras específicas de inclusão, de metodologia. Como pontos negativos a maioria das respostas convergiam para a dificuldade de encontrar material diversificado para construção das maquetes em especial, materiais para mapas táteis.

Para os alunos do período final do curso que participaram das oficinas como ministrantes, a troca de experiência possibilitou o contato com novas técnicas de elaboração de materiais, além de algumas adaptações mais adequadas para cada série escolar. Destaca-se que a oficina foi positiva, pois possibilitou a construção de conhecimentos para os discentes e para a formação acadêmica dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas didáticas são instrumentos poderosos na construção do conhecimento acadêmico de futuros professores de Geografia, pois possibilitam a estes o contato com autores que versam o ensino de Geografia e a relatos de experiência que os encorajam a trabalhar conteúdos empregando linguagens diferenciadas, especialmente quando se utilizam de materiais didáticos não convencionais.

A oficina oportunizou aos discentes a troca de experiências de elaboração dos materiais produzidos e aplicados anterior à apresentação da oficina. Esta troca de experiência trouxe aos discentes o contato com vários materiais didáticos não convencionais como aplicativos de celular, maquetes de produtos recicláveis e, a partir disso materiais mais específicos, com aplicação de técnicas diferentes que deixavam seus produtos mais atrativos para apresentação.

A partir das oficinas, outros projetos de pesquisa foram desenvolvidos. Conclui-se que as oficinas são de extrema importância na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades didáticas esperadas para a atuação do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências**

Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 Mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação Básica, em cursos de nível superior.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 22 Mar. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

DILL, Diovane da Rosa. **Oficinas Pedagógicas para a formação continuada de professores em Triunfo - RS.** Santa Maria: UFSM, 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), Santa Maria, 2018.

MENEZES, Victória Sabbado. KAERCHER, Nestor André. **A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico.** Giramundo, Rio de Janeiro, V.2, N.4 , p. 47-59, Jul. /Dez. 2015 .

MOTTA, Adilson P. Motta. **O que é e como montar uma Oficina Pedagógica?**.13 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/adilsonmottam/oficina-pedaggica-31185394>>. Acesso em: 22 Mar. 2021.

SANTOS, Juanice Pereira; Sousa, Maria Solange Melo de. A formação inicial e continuada de professores de Geografia a partir da reflexão docente. **Revista de Geografia (Recife)** V. 3, No. 2, 2020.

SILVA, Jorge Luiz Barcelos da. **Quais saberes constituem um bom professor de Geografia?** In: TONINI, I. M.et al (org.). O Ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011.