

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA CONFEÇÃO DE JOGOS GEOGRÁFICOS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE CAMPINAS, BRASIL⁹

Thiara Vichiato Breda¹⁰
Celso Dal Ré Carneiro¹¹

Recibido: 1 de junio
Aceptado: 2 de noviembre

Resumo:

O texto analisa qualitativamente uma experiência de Curso de Formação para professores do Ensino Fundamental Municipal de Campinas (São Paulo/Brasil). O curso teve por objetivo a construção e aplicação de Jogos Geográficos pelos professores participantes, com atividades distribuídas em oito encontros. O registro foi feito pela pesquisadora com diários da pesquisadora, questionários e gravações audiovisuais. Os procedimentos de análise foram pautados na observação de três participantes que produziram relatos da experiência durante o curso e na apreciação da aplicação do material. A análise se estendeu para a experiência de parceria entre Universidade-Secretaria de Educação. Os resultados mais relevantes identificados são: (a) o uso de jogos em sala de aula enfrenta dificuldades causadas pela insegurança quanto a Cartografia e utilização de materiais que fogem da rotina da sala de aula; (b) a realização do curso enfrentou excesso de burocracia.

Palavras-chave: Formação de professores, Jogos, Cartografia Escolar, Geografia

Abstract:

The paper analyzes qualitatively one Training Course experience for teachers of Municipal Elementary School of Campinas (São Paulo / Brazil). The course was aimed at construction and application of Geographic Games by participating teachers with activities distributed in eight meetings. The record was made by the researcher to researcher diaries, questionnaires and audiovisual recordings. Screening procedures were based on the observation of three participants who produced the experience reports during the course and the assessment of the application of the material. The analysis is extended to the partnership experience between University-Department of Education. The most relevant results are identified: (a) the use of classroom games facing difficulties caused by uncertainty about the Cartography and use of materials that are beyond the classroom routine; (B) the completion of the course faced excessive bureaucracy.

Keywords: teacher education, Games, School Cartography, Geography

⁹ Artigo produzido a partir de resultados preliminares da investigação de Doutorado intitulada "Alfabetização Cartográfica e o uso de Jogos na Formação de Professores", sob a orientação do Prof. Dr. Celso dal Ré Carneiro e Prof. Dr. Alfonso García de la Vega e co-orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini.

¹⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História em Ciências da Terra na Universidade Estadual de Campinas (Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Autónoma de Madrid (Espanha); Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo 2013/06557-7. thiarav@gmail.com

¹¹ cedrec@ige.unicamp.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca trazer reflexões e relatos de experiência da formação “Construção de Jogos no Ensino de Geografia” com professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas-SP. Para a construção do curso, buscamos suporte na teoria sócio-histórica de Vygotski e nos estudos sobre os saberes docentes de Tardif, principalmente pelo fato de encontrarmos nesses referenciais o sujeito (neste caso o professor) como sendo constituído pelas relações sociais.

A temática da formação de professores, bem como os saberes e sentidos da docência vem sendo pauta de discussões na área de educação. É impossível pensar essa temática sem levantar alguns questionamentos: Como se aprende a ser professor? (ou ainda) Seria possível aprender a ser professor? Quais seriam os saberes dessa profissão?

Para responder esses questionamentos recorreremos a Tardif, que define que:

O saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros escolares na escola. [...] não devemos esquecer sua “natureza social”, se quisermos realmente representá-los sem desconfigurá-lo (Tardif, 2012 p.11 e 14).

Para sintetizar esses saberes, compartilhamos um quadro que explicita o modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. O autor evitou propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, buscando dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o aos lugares, organizações e instrumentos de trabalho dos professores.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2012, p.63

No quadro 1, é possível analisar os saberes utilizados pelos professores na sua profissão, que evidenciam a natureza social. Tardif (2012) considera o saber do professor como um saber social, por vários motivos:

- provém de fontes diversas (família, escola, universidade, ...) e é adquirido em tempos sociais diferentes podendo ser externas ao ofício de ensinar (tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão da carreira, ...)
- é partilhado por todo um grupo de professores que possuem uma base de formação comum e trabalham numa mesma organização;
- o saber é resultado de uma negociação entre diversos grupos (universidade, administração escolar, sindicato, autoridades curriculares, grupos científicos...);
- seus próprios objetos são objetos sociais, pois ensinar é agir com outros seres humanos;
- a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais que dependem intimamente da história de uma sociedade e sua cultura;
- o saber está em um processo de construção que perpassa toda a carreira profissional;

Desse modo, os saberes do professor são provenientes de várias fontes, em diferentes escalas, como a história do indivíduo (microgênese), da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação, da sociedade (sociogênese), entre outros. Para buscar entendê-los, Tardif considera uma forte dimensão temporal, e concebe (a partir dos referenciais da Escola de Chicago) a carreira docente como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional [...] numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (Tardif, 2012, p. 79). Assim, ao considerar a carreira do docente, é possível perceber melhor a dimensão construída dos saberes (ser e fazer), pois estes são incorporados, com o passar do tempo, nas atitudes dos professores, fundamentando sua prática e história. Entretanto, Tardif alerta para as diferenciações dessas fases entre os professores regulares e permanentes e os professores que vivem em situação precária, percorrendo várias escolas e várias disciplinas e matérias, em que dificilmente vivem uma relação seguida com os mesmos alunos.

Para o primeiro grupo de professores, Tardif define três fases da carreira:

1ª Fase – Início da Carreira: entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, que seriam um “rito de passagem da condição de estudante ao professor” (2012, p. 83), contendo reajustes em função das realidades de trabalho

2ª Fase – Iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola

3ª Fase – Descoberta dos alunos “reais”, pois os alunos não correspondem à imagem esperada (e/ou desejada).

Para pensar na formação de professores, é preciso considerar os quatro planos genéticos de desenvolvimento do ser humano apontados por Vygotsky (2007,2008): filogênese (história da espécie humana), sociogênese (história cultural), a ontogênese (história do indivíduo) e a microgênese (singularidades do indivíduo). O professor tem os saberes docentes da sua formação, que são saberes culturais (sociogênicos), mas também saberes do indivíduo (ontogênicos e microgênicos). Tardiff, em estudos com docentes afirma que “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” pois “provêm de sua história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”, afinal, estão em contato com a profissão antes mesmo do início da carreira, quando eram ainda alunos da educação básica, além da própria experiência em sala de aula que é particular de cada docente (Tardiff, 2000, p.13).

Os saberes docentes, portanto, são construídos na formação inicial, mas perduram durante toda a prática na sala. Por isso, é importante destacar também a formação contínua (ou continuada) desse profissional. Hypolitto (2011) aponta grande preocupação quanto ao uso repetitivo do mesmo currículo pelo professor. Para a autora, isso facilita que a escola continue “parada no tempo, com alunos indisciplinados e desmotivados, passando conhecimentos que nada servem para a vida social, profissional e pessoal” (Hypolitto, 2011, p. 3). A formação continuada seria uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, pois uma “formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser” (*ibidem*, p. 1). O docente precisa continuamente renovar suas práticas, conteúdos e postura crítica, de forma a promover um processo de ensino-aprendizagem coerente.

Pensando a formação do professor de Geografia, muitas pesquisas apontam que o processo de ensino-aprendizagem tem sido prejudicado pela dicotomia presente no conteúdo ensinado na disciplina, dividido em estudos da natureza, estudos da sociedade e do espaço, quadro que, muitas vezes, dificulta o processo de aprendizagem. É necessário chamar a atenção para alternativas que ajudem o professor a oferecer aulas que integrem conteúdos físicos e humanos. Os estudos do espaço local, ou seja, do local de vivência do aluno, podem ser posteriormente integrados a temas globais. Isso pode levar o aluno a dominar as linguagens cartográficas e a desenvolver o raciocínio. Cursos de aprimoramento oferecidos como formação continuada buscam sanar deficiências da formação inicial, por meio de diálogo, reflexões e discussões entre os professores, o que contribui para elevar o conhecimento destes, não somente em relação a elementos teóricos, mas também acerca de metodologias inovadoras.

Vieira (2007, p.133), também fundamentada em Tardif (2007), afirma que os modelos de cursos de formação continuada devem considerar integralmente três tipos de saberes dos professores de Geografia: a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos. No entanto a autora destaca que é fundamental o interesse pessoal por parte do professor em desenvolver sua formação continuada, ao invés da imposição de órgãos oficiais de Educação. O professor precisa sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas leituras e novas discussões para promover renovação teórico-metodológica. Vieira, em pesquisa de doutorado, revela que:

Entre a minoria dos professores que demonstra interesse em se atualizar estão os professores mais jovens em início da carreira docente. Os professores com mais anos de experiência profissional se mostram desestimulados em investir no seu

aprimoramento intelectual. O professor ainda tem no livro didático seu principal referencial teórico (Vieira, 2007, p. 185). [Grifo nosso].

Cumpramos assinalar que os livros didáticos não conseguem abordar o estudo do espaço local (uma orientação explícita e integrante dos PCNs), pois, como são produtos comerciais voltados para o mercado nacional, são estruturados com assuntos gerais que possam ser trabalhados por qualquer professor, em qualquer município. Com isso, os livros deixam de lado os conteúdos peculiares de cada lugar em que a escola está inserida. Diante da falta de exemplos concretos claramente articulados e debatidos no livro que utiliza, o professor precisa assumir o encargo de organizar e abordar os conteúdos específicos do município onde atua.

2. O CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

O curso de formação para professores ocorreu em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas. A parceria se deu via Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE).

O CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação, e possui três frentes de trabalho:

- Formação Continuada – Cursos
- Formação Continuada – Programas e Projetos
- Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação

A proposta se encaixa em **Formação Continuada – Cursos**, categoria na qual as principais atribuições do CEFORTEPE são: receber e analisar propostas de Cursos (curta, média e longa duração); planejar, implementar e acompanhar as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como encaminhamentos para certificação; supervisionar e acompanhar a realização de Palestras e Oficinas, Fóruns e Encontros, Congressos e Seminários.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) considera que a formação continuada e a construção e aprimoramento de uma prática educativa possam contribuir para o pleno desenvolvimento dos educandos. Para concretizar os cursos de formação oferecidos por intermédio da Coordenadoria Setorial de Formação da SEM de Campinas, a Resolução nº 4/2014, publicada no Diário Oficial do Município de 06/02/2014, dispõe sobre as normas da formação continuada dos professores em serviço.

A participação dos professores nos cursos oferecidos não é obrigatória, mas existem estímulos: (a) remuneração dos professores participantes, que recebem como Hora Projeto (HP) ou Carga Horária Pedagógica (CHP), já inclusas na jornada de trabalho, e (b) certificação da participação possibilitando a Evolução Funcional na carreira a partir da avaliação de desempenho (quando a carga do curso for superior a 20 horas), conforme descreve Pereira (2013):

Um dos critérios para Evolução Funcional é a Avaliação de Desempenho, se tratando essa de um processo anual e sistemático de aferição do desempenho

do servidor público municipal, empregada para fins de programação de ações de capacitação e qualificação. A Avaliação de desempenho compreende a Evolução da Qualificação, a Avaliação Funcional, e a Assiduidade (Campinas, 2007). A Evolução da Qualificação é mensurada por cursos de complementação, atualização ou aperfeiçoamento profissional na área de atuação do servidor, indicados pela Secretaria, ou identificados nos processos de Avaliação Funcional. (Pereira, 2013, p. 68)

Para oferta do primeiro curso de formação pelo CEFORTEPE, foi necessário o envio de uma proposta submetida para avaliação. Os requisitos destacam ser de suma importância “explicitar as articulações entre a proposta de formação e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas”.

Depois dessa etapa, e após o aceite do projeto, a divulgação do curso foi feita pelo Diário Oficial, e os professores puderam se inscrever. Outra forma de divulgação, visto que nem sempre professores consultam o Diário Oficial, foi a distribuição em todas as escolas de um folder com algumas informações sobre o curso. Infelizmente, algumas escolas não receberam esse documento, dificultando a divulgação do curso.

Outro empecilho foi a publicação no Diário Oficial, pois no momento da Secretaria de Educação enviar a publicação, algumas informações foram publicadas erradas, como a carga horária que deveria ser de 20h e foi de 16h, e o dia do curso, que deveria ser às terças-feiras e precisou ser alterado para quartas-feiras. O horário também foi alterado.

As informações não puderam ser corrigidas e o curso foi reestruturado. Acredita-se que essas alterações prejudicaram e inibiram a participação dos professores por dois motivos: (a) quando o projeto foi redigido, a escolha dos dias para o oferecimento do curso foi feita com a sugestão do coordenador pedagógico da secretaria, que aconselhou o dia que seria mais adequado para os professores prevendo alguns compromissos que estes teriam com a escola, como os HPs. Com a mudança do projeto, o curso que deveria ser oferecido nas terças-feira, passou para as quartas-feira. (b) a carga horária do curso, que deveria ser de 20 horas, com a mudança passou a ser de 16 horas, e portanto, não contribuiria para a pontuação de qualificação do professor.

Após a publicação do projeto, tivemos a inscrição de dois participantes no período da manhã (Turma A) e seis inscrições no período da noite (Turma B. Entretanto apenas três participantes da turma B finalizaram o curso, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 2: Inscritos no curso

Turma	Inscritos	Compareceram no 1° e 2° encontro	Compareceram no 3° e 4° encontro	Compareceram no 4° e 5° encontro	Compareceram no 6° ao 8° encontro
A	2	1	0	0	0
B	6	4	4	3	3

2.1 DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso, apesar de estruturar um cronograma e um conteúdo central, conforme exigências do CEFORTEPE, apresentava-se flexível, pois não pretendíamos oferecer algo pronto para os participantes.

Embasado nas discussões sobre saberes docentes e a formação profissional apresentadas por Tardif (2012), e buscando, a partir da perspectiva histórico-cultural compreender a especificidade de cada participante, suas condições de vida, formação profissional, relação com a escola e alunos, entre outras, buscamos elaborar um projeto de curso que permitisse, se necessário, mudanças de metodologia e de conteúdo para atender as necessidades e respeitar os saberes destes profissionais.

No primeiro dia de encontro, foram apresentados aos participantes os temas centrais que se pretendia trabalhar (Cartografia e Jogos) e as possibilidades para a confecção de novos jogos, bem como a sua aplicação em sala de aula. Nesse momento foi pedido que os participantes preenchessem um questionário para investigar conhecimentos cartográficos prévios e saber se os participantes já haviam utilizado jogos na sala de aula. No questionário e também durante a conversa realizada neste encontro, os professores apontaram os conteúdos que esperavam trabalhar. Assim, foram elencados dois temas: (a) alfabetização cartográfica e (b) o jogo e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem.

A partir do primeiro encontro foi estipulado o seguinte cronograma:

Encontro	Duração	Modalidade da aula	Descrição das atividades
1	2:00	presencial	-Apresentação das possibilidades de jogos - Sugestões para os próximos encontros
2	1:20	distância	-leitura dos artigos: CASTELLAR, S. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. <u>Novos rumos da cartografia escolar</u> : Currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-136. BREDA, T. V., PICANÇO, J. L., ZACHARIAS, A. P. Possibilidades para a alfabetização cartográfica a partir de jogos e sensoriamento remoto. <u>Terra</u> v. 9 n1-2 Edição temática: Educação em Geociências, p.41-48 ALMEIDA, R. D. de. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, R. D. <u>Cartografia escolar</u> . São Paulo: Contexto, p. 145-171, 2010.
3	2:00	presencial	- Noções cartográficas - Delimitação dos conteúdos a serem trabalhados nos jogos
4	1:20	distância	-leitura dos artigos: Porque a Criança Brinca e Papel pedagógico do jogo - CHATEAU, J. <u>O jogo e a criança</u> . São Paulo: Summus Editorial, p. 13 - 33 e p. 124 - 137 1987. MACEDO, L., PETTY, A. L; S. PASSOS, N. C. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 115
5	2:00	presencial	- Jogos e aprendizagem - Confecção dos jogos e das regras, pelos professores*
6	1:20	Presencial - individual	-atendimento individual para confecção dos jogos
7	2:00	Presencial- individual	Continuação da confecção dos jogos pelos professores*

8	1:20	presencial	- Espaço para a troca de ideias sobre o material - Avaliação do material e oficina*
---	------	------------	--

Neste primeiro encontro foi entregue aos participantes a apostila “Construindo Jogos Geográficos-passo a passo” e o kit Jogos Geográficos - Pontos turísticos do Brasil (Figura 1).



Figura 1: Kit do curso

Também neste momento foi apresentado aos professores um acervo de Jogos desenvolvidos especificamente para Geografia, como exemplo de possibilidades, para estimular a criatividade dos participantes, visto que iriam ao longo do curso confeccionar alguns jogos. (Figura 2 e 3)



Figura 2: Coleção Jogos Geográficos, produzido pela pesquisadora



Figura 3: Coleção Jogos Cartográficos, produzido por Nádia C. de Castro Sarmiento¹²

¹² A coleção Jogos Cartográficos foi desenvolvido pela Nádia Sarmiento em seu Trabalho de Conclusão de Curso “JOGOS CARTOGRÁFICOS COMO RECURSOS DIDÁTICO EM SALA DE AULA: aplicações das imagens de satélite no Ensino de Geografia.

O segundo encontro presencial foi dividido em dois momentos: (a) questões teóricas da Cartografia, abordando as leituras realizadas da aula não presencial; (b) delimitação dos conteúdos a serem trabalhados com os jogos. Como o público da oficina eram professores do Ensino Fundamental I ao Ensino de Jovens e Adultos, inicialmente foi definida a produção de jogos para: primeiro e segundo ano do ensino infantil, sexto ano do ensino fundamental, nono ano do ensino fundamental e ensino de jovens e adultos. Entretanto, com a desistência de alguns participantes, foram elaborados apenas jogos para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I e sexto ano do Ensino Fundamental II.

O terceiro encontro presencial também contemplou dois momentos: (a) reflexão sobre a leitura indicada e explanação de questões do jogo como ferramenta pedagógica. (b) a elaboração de um roteiro para a construção dos jogos, seguindo as recomendações de Macedo, Petty e Passos. Este roteiro busca orientar o planejamento e direcionar o trabalho, para dar significado às atividades tanto da construção do material, quanto da aula (sequência didática).

Os professores escolheram o público a quem se destina o jogo, mas foi necessário delimitar o tempo utilizado para o jogo, e em que momento ele seria aplicado (iniciar, fixar ou finalizar o conteúdo). Nesta ocasião foi feita a escolha da dinâmica do jogo (dominó, quebra-cabeça e tabuleiro) e a elaboração das regras. O planejamento envolveu ainda o levantamento dos conteúdos específicos relacionados com o jogo, e a escolha do espaço em que a atividade irá ocorrer, buscando assim evitar contratempos e dinamizar a aplicação.

Foram realizados três roteiros para construção de dois Jogos de “Quebra cabeça da Nossa Escola”, formado por imagens de satélite da área da escola em escalas diferentes, dois jogos de dominós “Ponto de vista”, composto por fotos de objetos encontrados na escola na visão vertical e frontal e o jogo de tabuleiro “Localizando-se no mundo”.

Assim, os encontros seguintes foram destinados a confecção destes materiais. Para melhor aproveitamento, optou-se por fazer o quarto e quinto encontro presencial em dois grupos, principalmente pelo fato de duas professoras não estarem acostumadas com o programa de desenho em computador que seria utilizado.

O primeiro grupo foi composto por uma professora do primeiro ano do EF, e outra do segundo ano do EF. Pelo fato de as duas serem da mesma escola elas optaram por construir dois jogos que pudessem ser utilizados para as duas turmas. O dominó seria formado por imagens de objetos do próprio cotidiano do aluno, e muitas das fotos foram feitas pelos próprios alunos. Assim, este jogo busca trabalhar as diferentes perspectivas. Já o quebra cabeça busca trabalhar o entorno da escola, visto que as professoras precisavam desenvolver para a escola o projeto interdisciplinar “Passeio pelo Bairro”. O quebra cabeça seria aplicado após o estudo do meio pelo Bairro, para “fechar” a atividade.

As professoras escolherem os conteúdos apoiadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da SME de Campinas para o Ciclo I, que compreende o primeiro e segundo ano. Neste Ciclo destacamos os objetivos de aprendizagem para a Geografia que as professoras apontaram ser possíveis trabalhar com os jogos dominó e quebra cabeça:

- Conhecer a organização do lugar em que estão inseridos, identificando e avaliando as ações humanas em diferentes momentos espaciais e temporais.
- Reconhecer a linguagem cartográfica e seu uso no cotidiano.
- Analisar e comparar a natureza expressa no espaço vivido em relação às suas manifestações presentes em outros ambientes.
- Compreender a atual estrutura do trânsito e a mobilidade no bairro, na cidade.

No quadro a seguir, descrevemos todos os objetivos específicos para o primeiro e segundo ano, e destacamos (✓) os objetivos que os jogos puderem trabalhar:

Objetivos Específicos	
<p><u>1º ano</u></p> <p>Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Conhecer a organização do lugar em que estão inseridos.✓ Descrever e registrar percursos rotineiros.✓ Observar imagens, mapas, dados sobre o espaço que ocupam.<ul style="list-style-type: none">• Observar, registrar e preservar a natureza presente em seus espaços de convívio.• Reconhecer e valorizar os diferentes papéis sociais desempenhados por si e pelas pessoas da família.• Conhecer algumas sinalizações de trânsito para compreender a mobilidade.	<p><u>2º ano</u></p> <p>Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Conhecer a diversidade de moradias e discutir aspectos humanos e sociais envolvidos.✓ Explorar percursos rotineiros e identificar o próprio endereço e o da escola fazendo uso de representações cartográficas.<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e reconhecer os espaços escolares e suas funções.✓ Analisar, relacionar e comparar informações sobre o espaço geográfico que ocupam.<ul style="list-style-type: none">• Valorizar e respeitar o ambiente escolar e seus recursos humanos e preservá-lo como espaço coletivo.• Reconhecer e valorizar os diferentes papéis sociais desempenhados por si e pelas pessoas da família, da escola, da comunidade e de outros meios em que estejam inseridos.• Identificar e discutir a estrutura do trânsito e as sinalizações existentes no entorno da escola e sua relação com a mobilidade.

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica – SME Campinas p. 115 e 116, 2012. Organizado pela autora para o Relatório das atividades entregue para a SME

Para a confecção dos jogos, os softwares utilizados foram o Google Earth e o Inkscape. O Google Earth (Figura 4) foi necessário para a escolha das imagens do quebra cabeça, e o Inkscape foi utilizado para a finalização do quebra cabeça e confecção das peças do jogo dominó (Figura 5).



Figura 4: Confeção do quebra cabeça



Figura 5: Confeção do dominó

Algumas capturas das imagens do jogo dominó foram feitas pelos próprios alunos, por isso, algumas não se encontram enquadradas ou focadas, mas mesmo assim, optamos por montar o jogo com essas imagens, pois era possível a identificação dos objetos (Figura 06 e 7).



Figura 6: Dominó: Ponto de Vista

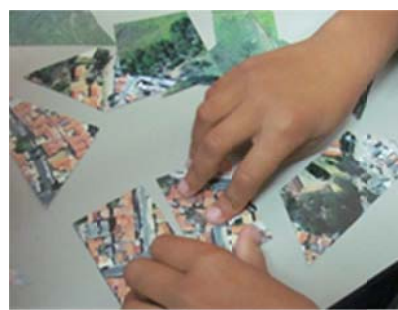


Figura 7: Quebra cabeça da Nossa Escola

O grupo B, tinha inicialmente uma professora do sexto ano do EF e um professor do nono ano do EF, entretanto o segundo professor, por motivos particulares, desistiu do curso.

A professora escolheu trabalhar com os conteúdos de cartografia que estavam sendo estudados na sala de aula naquele trimestre: orientação, localização, movimentos da Terra e fuso horário, coordenadas geográficas, paralelos e meridianos. Dessa forma, a professora esperava possibilitar a ampliação dos conhecimentos e um maior interesse dos alunos.

A proposta era aplicar o jogo após a explicação teórica dos conteúdos e realização de exercícios, a fim de que possam aprender por meio do jogo e, ao mesmo tempo, testar os conhecimentos aprendidos. Para isso, a proposta consiste em um jogo de tabuleiro com objetivo de completar primeiro o destino estipulado na carta a ser retirada no início do jogo por cada jogador. O tabuleiro (Figura 8) é o mapa mundo em que os alunos irão “andar” nos quadrantes formados pelas coordenadas geográficas. Em alguns momentos, os alunos precisam responder perguntas referente ao conteúdo trabalhado durante o

semestre. Essas perguntas foram elaboradas pela professora a partir do conteúdo estudado.

O ponto inicial e o ponto de destino são decididos com a escolha de uma carta, e cada jogador terá um ponto de partida diferente. Feito isso, o jogador deverá lançar o dado e andar o número de casas correspondentes apenas na vertical ou horizontal.



Figura 8: Jogo “Localize-se no mundo”

Com a finalização e impressão do material, as professoras aplicaram os jogos nas suas respectivas salas de aula. Toda a aplicação e mediação foi acompanhada pela pesquisadora.

2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No início da primeira oficina, pedimos aos professores um questionário com alguns dados pessoais para obtermos informações da sua formação e experiência em sala de aula, da área e o nível de ensino em que atua, carga horária semanal, tempo de docência, e algumas considerações sobre a Cartografia e uso de jogos como recurso educacional. Buscamos conhecer a vida profissional do professor e diagnosticar o conhecimento referente a Cartografia e as expectativas em relação à contribuição das oficinas de jogos para sua formação.

Com isso, pretendíamos entender como os professores do EF I e II percebem sua prática pedagógica quando relacionado a Cartografia Escolar, e quais as diferenças entre essas percepções dos professores no EF I com o EF II, visto que as formações iniciais para atuarem são diferentes. O primeiro é exigido a formação em Pedagogia, e a segunda a formação em Geografia. Também buscamos saber como eles reagem a proposta da construção e uso de jogos especificamente nas aulas de Geografia.

No desdobramento desta questão buscou-se investigar como esses professores trabalham a cartografia na sala de aula, e novamente fazendo um paralelo entre os professores do EF I e II.

Essa diferença entre os níveis I e II ficou evidente, principalmente pelo descompasso dos professores formados em Pedagogia e a exigência de conteúdos de Geografia cobrado pelas Diretrizes da SME para os anos iniciais, como podemos observar na fala de uma das participantes quando discutíamos a importância do mapa na Cartografia para desenvolver o raciocínio espacial do aluno:

Então ..., é isso aí a minha dificuldade, para mim está muito difícil saber qual o objetivo que eu quero atingir com esse mapa, por que que é importante? ... Para mim está faltando assim (pausa para reflexão) eu falei esses dias que a gente tem muita didática do jogo, a gente usa muito o jogo, então é uma estratégia para alfabetizar. Para mim está muito claro como eu quero alfabetizar: eu começo pelas letras – dando um exemplo – depois vou para as sílabas, depois vou para as frases e depois o texto – se fosse assim – então para mim está claro onde eu quero chegar.

(...)

Na Geografia para mim não está claro. Por que eu tenho que trabalhar com o mapa? Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?

(...) A gente não tem formação (professora se referindo a sua formação em Pedagogia que é principalmente direcionada para a alfabetização da língua portuguesa e em Matemática)

Ao final do curso, foi pedido novamente um questionário com perguntas abertas, que propunha uma avaliação da metodologia das oficinas, dos conteúdos trabalhados, sondando a opinião das professoras quanto aos resultados obtidos, tanto referente a produção do material quanto a aplicação deste em sala de aula.

Tais questionários, aliados aos registros audiovisuais e anotações do diário da pesquisadora sobre as oficinas e aplicação dos jogos contribuíram para as reflexões da pesquisa, que buscou na perspectiva histórico-cultural compreender as especificidades e os diferentes desenvolvimentos de cada participante, uma vez que cada um continha condições de vida particulares. Para pensar na formação de professores é essencial ter clareza dessas diferenças.

Não buscamos em momento algum, e não era nosso objetivo, utilizar as ZDPs como instrumento para “medir” o nível de desenvolvimento real dos participantes. Buscamos concentrar nossas análises na evolução dessas zonas, à medida que os participantes se aprofundavam nas discussões propostas no curso. Por isso, a análise foi processual, ou seja, o interesse era entender e analisar o processo da formação de professores e não o material produzido em si, conforme aponta Vygotsky:

Se substituirmos a análise do objeto pela análise de processo, então a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. (Vygotsky, 2007, p. 64)

Com a finalização do curso, ficou evidente que para alguns participantes (aqueles com formação em pedagogia), o curso contribuiu de forma decisiva para atualizar conhecimentos sobre cartografia escolar, uma vez que estes participantes afirmaram no início da oficina não terem discussões e leituras aprofundadas na área em sua formação inicial, mas isso não ocorreu com uma participante formada em Geografia. Fazendo uma avaliação final dos resultados obtidos pela formação nas oficinas de jogos na perspectiva das reflexões propiciadas, a professora faz a seguinte colocação:

Acredito que as reflexões maiores ocorreram sobre a relação e possibilidades entre a cartografia escolar e o jogo bem como suas contribuições para a aprendizagem deste conteúdo. No mais, por estar relacionado com minha área de pesquisa, as discussões já eram conhecidas. A novidade foi o “casamento” dos dois. (Professora formada em Geografia)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação oferecida foi estruturada almejando propiciar uma reflexão antes, durante e após a ação, promovendo assim uma consciência da prática docente. Para isso, buscamos evitar oferecer um modelo de “receita pronta” durante o curso. Ao contrário, a condução da atividade foi aberta para receber sugestões e auscultar necessidades de cada participante. Acreditamos que tal cuidado ofereceu mais segurança quanto ao uso da Cartografia como metodologia, principalmente para os professores com formação em Pedagogia, visto que estes relataram dificuldade (e até mesmo certo desconhecimento) de tal conteúdo.

Destacamos como um dos potenciais da oficina oferecida, o aproveitamento dos participantes, pois estes puderam, além das discussões dos referenciais teóricos da Cartografia e do jogo no processo de ensino aprendizagem, construir os materiais, fator que estimulou a aplicação posterior. Os participantes acabaram sendo encorajados a buscar mais estímulos e coletar novos exemplos reais. Quando os participantes conseguem fazer emergir suas expectativas e, em seguida, aplicá-las na condição específica de sala de aula, fica mais fácil avançar para a construção direta dos materiais. Destarte, a teoria vygotskyana deu suporte para a elaboração e estruturação do curso, que buscou sempre proporcionar aos participantes situações reflexivas e investigativas e assim criar possibilidades de intervir de forma intencional nas suas zonas de desenvolvimento proximal, preservando-se o respeito aos saberes docentes. Acreditamos que foi possível entender, mesmo que superficialmente, o que pensam os professores sobre a possibilidade do uso de jogos na aula de Geografia, principalmente referente a alfabetização cartográfica.

Apesar dos empecilhos entre a parceria Universidade – SEM de Campinas causados por burocracia, que trouxeram desistências e impediram alguns professores de realizarem o curso, esperamos ter contribuído para reflexões sobre a Cartografia Escolar como metodologia, e o emprego do jogo como recurso pedagógico em sala de aula, para que não tenha o uso apenas como um fim em si mesmo, mas que colabore para o processo de aprendizagem do estudante.

Bibliografia

- ALMEIDA, P. N. de. (2000). *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo. Editora Loyola.
- ARAÚJO, R. A (2008). *Formação continuada dos professores de Geografia de Jaraguá do Sul: Possibilidades e limites*. (Dissertação Mestrado) Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- BELINTANE, C. (2003). Formação Contínua na Área de Linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord) *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BREDA, T. V. y ZACHARIAS, A. A. (2010). A utilização de jogos no ensino de geografia: um relato da experiência vivenciada na escola EMEF Jandira Lacerda Zanoni no município de Ourinhos-SP. In: *Anais Congresso de Iniciação Científica*, Disponível em http://prope.unesp.br/xxii_cic/busca.php.
- CALLAI, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Caderno Cedes*, Campinas, 25 (66) , pp. 227-247.
- CARVALHO, A. M. P. (2003) *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CASTELLAR, S. M.V. (2003). O ensino de Geografia e a formação docente. In: CARVALHO A.M.P. (Coord.) *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira/Thomson, pp.103 – 121.
- CASTELLAR, S. M.V. (2005). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- CASTELLAR, S. M.V. y MORAES, J. V. (2010). *Ensino de Geografia-Coleção Ideias Em Ação*. São Paulo: Cengage Learning.
- CASTELLAR, S. M.V. y MUNHOZ, G. B. (2011). Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. In: *Anais Colóquio de cartografia para crianças e escolares*, Vitória, pp. 366-398.
- CARRETTA, A. S. J. (2011). *Zona de Desenvolvimento Proximal: espaço de Intervenção pedagógica para a Formação Continuada de professores de matemática*. (Dissertação mestrado) Centro Universitário UNIVATES de Lajeado, Lajeado.
- CAVALCANTI, L. S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*. Campinas.25 (66).
- CHATEAU, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- HUIZINGA, J. (2008). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- HUBERMAN, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- HYPOLLITO, D. *Repensando a formação continuada*. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/100-repensando-a-formacao-continuada>, 2004. Acesso em 10/09/2012
- JESUS, S. N. y SANTOS J. C. V. (2004) Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. In: *Educação*, Porto, XXVII (1) pp. 39-58..

- JOTON, S. M. N. S. (2010) Ciclo de vida do professor e possíveis influências no processo de transposição didática em sala de aula. In: *Anais EDUCASUL*, Florianópolis.
- MELLO, S.A. (2004) A escola Vygotskyana. In: *Introdução a Psicologia da Educação: Seis Abordagens*. São Paulo: AVERCAMP.
- MENDES, M. G. J. (2000) *O sol de geografia é o mesmo sol de ciências? Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de Ensino Fundamental e Médio*. (Dissertação Mestrado) Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP: CUML.
- MINICK, N. (20012) O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e Linguagem). In: DANNIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.
- OLIVEIRA, M.K. de. (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo socio-histórico*. São Paulo: SCIPIONE.
- PEREIRA, L. C. S. (2013) *Descentralização e formação continuada de professores: uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia*. (Monografia) Unicamp, Campinas.
- PEREZ, C. L. V. (2005). *Ler o espaço para Compreender o Mundo: a função alfabetizadora da Geografia*; Revista Tamoios, 2, pp. 17 -24.
- PONTUSCHAKA, N. N., PAGANELLI, T. I. y CACETE; N. H. (2007) A Formação docente e o ensino Superior. In: *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez.
- STRAFORINI, R.(2004) *Ensinar Geografia – o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume.
- TARDIF, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação*. 13. Jan.-abr.
- TARDIF, M. (2007). Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes.
- VYGOTSKY, L. S. (2007) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S.(2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIEIRA, N. R. (2007) *As questões das Geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília*. (Tese Doutorado) Presidente Prudente: FCT/UNESP.