



A TRANSPOSIÇÃO DE UM CONTEÚDO MONOGRÁFICO PARA A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Aldeíze Bonifácio da Silva¹

Introdução

O trabalho docente se faz na interface entre o desenvolvimento prático e o aprofundamento teórico, processo no qual teoria e prática se articulam o tempo todo (LIBÂNEO, 1990, p. 27). Portanto,

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Nesse sentido, o presente trabalho traz algumas reflexões acerca de uma atividade de ensino em Geografia, voltada para a melhoria da formação docente, proporcionada pela disciplina Atividade Integradora em Geografia I, ministrada pela docente Dra. Maria Eugênia Dantas no semestre letivo de 2019.1, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A atividade intitulada Laboratório para o Ensino de Geografia foi idealizada pela professora Dantas em prol da melhoria da atuação docente de profissionais com formação técnica, advindos do bacharelado em Geografia. Portanto, o que designamos de Laboratório para o Ensino de Geografia se configura como uma atividade inspirada nas ações do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica, que visam contribuir com a formação docente a partir da prática em sala de aula. Todavia as ações foram direcionadas a discentes em segunda formação.

O Laboratório para o Ensino de Geografia emerge de uma problemática existente dentro do departamento de Geografia da UFRN, que concerne ao aumento do número de bacharéis no curso de licenciatura da instituição a cada ano, o que demanda uma adaptação na abordagem de ensino perante esse novo perfil de turma ingressante, que apresenta indivíduos que já possuem uma bagagem teórico-conceitual referente à ciência geográfica.

¹ Graduada e Mestra em Geografia. Especialista em Metodologia do Ensino em Geografia. Discente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e atualmente Professora de Geografia do Cursinho do DCE-UFRN. aldeizebs@hormail.com



Portanto, a atividade realizada responde a uma demanda institucional real, ao proporcionar as ferramentas necessárias aos discentes nesse processo de transição e recomposição do “geógrafo” para o “geógrafo docente de geografia”, em um movimento de “aprender a aprender, [...] [em uma] integração do observador em sua observação, ou seja, o autoexame, a autoanálise, a autocrítica” (MORIN, 2015, p. 129).

Ao mesmo tempo, o projeto que tem como premissa a religação e integração dos saberes em um processo no qual “conhecer consiste em construir e reconstruir o objeto do conhecimento, de maneira a apreender o mecanismo desta construção” (OLIVEIRA, 2000 apud MENDONÇA; KOZEL, 2002, p. 192), possibilita que a troca de experiências entre os profissionais e discentes em primeira formação contribua para a formação docente dos mesmos. Um diálogo que na presente experiência perpassa o conteúdo monográfico outrora produzido, enquanto produção científica, a prática docente e o campo dessa prática, a sala de aula. Visto que,

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação deste saber, mas uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina ‘saber escolar’, o qual se origina do saber acadêmico que, em um complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado. (SCHAFFER, 2003, p. 148).

O objetivo da atividade foi articular teoria e prática de ensino, possibilitando aos discentes em segunda formação a oportunidade de se “despirem” do engessamento técnico característico de uma formação focada em áreas específicas de especialização ao se apropriarem dos fundamentos da docência nos primeiros momentos do curso. Cabe frisar que ao utilizarmos a expressão “engessamento técnico” nos referimos ao *modus operandi* de sistematização de informações e apresentação de dados, materializados em projetos, palestras, conferências, dentre outras atividades que fazem parte da atuação profissional do geógrafo, e se difere do fazer docente em termos de metodologias, intencionalidades e público-alvo.

Assim, a partir dessa experiência, do exercício de releitura e reconstrução do material outrora produzido como trabalho de conclusão de curso para a sala de aula, e da observação e reflexão sobre as intervenções docentes realizadas, buscou-se fazer com que esses alunos se apropriassem de uma das dimensões da ação docente, a transposição didática, refletindo sobre a profissão docente no que tange os desafios de sua formação e atuação profissional.

Destarte, tendo em vista que muitos indivíduos possuem uma visão distorcida do ato de ensinar, encarando à docência mais como uma prática intuitiva ou como uma reprodução de modelos copiados da sua vivência educacional, a atividade possibilitou novos olhares sobre o fazer docente, e a desconstrução de ideários pré-concebidos, pois, a falta de uma formação adequada impossibilita uma ação docente reflexiva. Para Luckesi (1994, p. 98), o problema está no fato de que:

[...] Múltiplas vezes, para que alguém exerça a função de educador, não lhe é exigido nenhuma formação específica. Existem profissionais de áreas diversificadas que estão na regência escolar e que não tiveram nenhuma formação para tal. Possuem uma formação específica numa área do conhecimento e, a partir dela, dedicam-se ao ensino.



Essa problemática se insere sobretudo no contexto da docência no ensino superior, visto que a docência universitária foi influenciada por uma concepção epistemológica dominante na qual o conteúdo específico é mais importante do que o conhecimento pedagógico. Dessa forma, os conhecimentos pedagógicos no exercício da docência superior são deixados de lado, desvalorizados em detrimento a exigência dessa formação específica para outros níveis de ensino, e professores sem formação pedagógica acabam formando profissionais que irão absorver estas práticas docentes como modelos positivos ou negativos, naturalizando um fazer docente intuitivo.

A transposição didática de um conteúdo monográfico para a sala de aula

Partindo da premissa de que a formação docente requer uma sólida formação teórico-prática, somente “o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem uma maior segurança profissional, de modo que o docente” possa ter bases para refletir e aprimorar o seu trabalho (LIBÂNEO, 1990, p. 28).

Nessa perspectiva, Polidiro e Stigar (2010, p. 4) afirmam que entre os desafios da atuação docente está o processo “de redimensionar o objeto de conhecimento (o objeto de estudo, o objeto de ensino) ao ‘transpô-lo’ de uma prática discursiva para outra, ou seja, tratar o conhecimento levando em consideração a mudança da situação discursiva”.

Portanto, a formação docente deve proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias ao fazer docente, o que no contexto de transição do profissional técnico para o ser docente, se torna um duplo desafio, visto que:

A supremacia de um conhecimento fragmentado em disciplinas com frequência é ineficiente para efetivar a ligação entre as partes e as totalidades e deve ceder lugar a um modo de conhecimento capaz de conceber os objetos em seus contextos [...]. É necessário ensinar métodos que permitam perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre partes e todo em um mundo complexo. (MORIN, 2015, p. 100-101).

Segundo Morin (2003, p.13), “há [uma] inadequação [...] grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares.” Situação na qual se perde a capacidade de compreender o todo. Nesse sentido, Morin (2003, p.16) aponta um caminho a ser seguido. Para o referido autor,

Devemos, [...], pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida. (MORIN, 2003, p.16).

Assim sendo, o Laboratório para o Ensino de Geografia colabora com a superação da fragmentação e compartimentação do saber na formação dos discentes em segunda formação, no sentido de articular e integrar os conhecimentos específicos adquiridos no bacharelado com a prática docente, ao mesmo tempo em que incutir nos discentes a



prerrogativa do professor-pesquisador-reflexivo, e nesse contexto, a transposição didática se apresenta como um importante instrumental para a atuação docente.

Para Chevallard (1991, p. 39), a transposição didática é o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” (o cientista) ser objeto do saber escolar. Portanto, a transposição didática pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Todavia, como ressalta Polidiro e Stigar (2010, p. 2), “não deve ser compreendida apenas como uma mudança de lugar. Supõe-se um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar”. Logo,

A transposição didática é um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. (POLIDIRO; STIGAR, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, é uma competência que deve ser constantemente mobilizada pelo docente em sua prática, e ocorre, segundo Pereira (2012, p.11), quando:

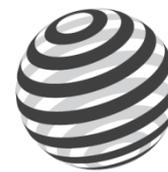
- Há a seleção de conteúdos pertinentes às competências acordadas na proposta pedagógica;
- Os temas recebem um destaque diferenciado (ênfatisados, reforçados ou diminuídos);
- Para facilitar a compreensão o conhecimento é dividido, e posteriormente, integrado;
- Os conteúdos são trabalhados em sequências lineares ou não, de conceitos e relações;
- A forma como o conteúdo vai ser organizado e apresentado é delimitada.

Destarte, no âmbito da atuação docente, para que a transposição didática se concretize, é necessário que os docentes desenvolvam algumas competências, dentre as quais: Dominar o conhecimento em questão, de modo articulado, para que consigam fazer escolhas assertivas no que concerne à seleção de conteúdos e seus recortes; selecionar contextos, problemáticas e abordagens adequadas ao desenvolvimento do aluno; aplicar o princípio da contextualização dos conteúdos como estratégia de aprendizagem; relacionar os conteúdos disciplinares com fatos e fenômenos atuais; selecionar, produzir e utilizar materiais e recursos didáticos diversificados, potencializando seu uso em diferentes situações; fazer uso de novas linguagens e tecnologias; entre outras competências (PEREIRA, 2012, p. 12).

Dessa forma, no que concerne ao Laboratório para o Ensino de Geografia, o domínio dos conteúdos geográficos oriundos de uma formação pretérita, como bacharéis, foi o ponto de partida para a aquisição das demais competências voltadas à docência, sendo que a observação da atuação desses profissionais com formação técnica em sala de aula, possibilitou uma variada gama de reflexões que contribuíram para a construção do ser docente e da sua atuação futura.

Materiais e métodos

O Laboratório para o Ensino de Geografia realizou-se no primeiro semestre letivo de 2019, e envolveu sete discentes do curso de licenciatura em geografia da UFRN que já possuíam uma formação anterior como bacharéis, e outros quarenta e dois discentes em sua primeira formação. A premissa de trabalho foi a articulação entre os dois perfis



discentes a partir da adoção de uma atividade de prática docente que envolvesse os dois grupos de alunos, e fosse significativa para ambos.

Dessa forma, tendo em vista que o corpo docente constatou a necessidade de adaptações nas atividades disciplinares, após observações anteriores que apontaram o desestímulo dos profissionais formados em relação aos conteúdos discutidos no âmbito das aulas, e um distanciamento entre os colegas que conformam uma mesma turma, adotou-se a iniciativa de unir os dois perfis de alunos em uma atividade prática de ensino em Geografia.

Como o Laboratório para o Ensino de Geografia emerge de uma problemática diagnosticada no âmbito da licenciatura em Geografia, e o projeto se constituiu como uma atividade experimental, as intervenções tiveram por base metodológica a pesquisa-ação, compreendida como uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida por um dado grupo social em um dado contexto espaço-temporal, no intuito de melhoria das próprias práticas.

Portanto, o Laboratório para o Ensino de Geografia apresentou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica associada à pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica ocorreu a partir de autores que versam sobre a educação, a formação docente e o ensino de Geografia na Educação Básica e Superior. Dentre os principais autores consultados que fazem parte do arcabouço teórico no qual se embasou a atividade podemos citar: Libâneo (1990), Pimenta (1999, 2002), Anastasiou (2002), Castrogiovanni (2003), Morin (2003; 2015), Stefanello (2009), entre outros.

A pesquisa-ação foi adotada no sentido de possibilitar uma melhoria na formação docente a partir da associação entre teoria e empiria. Para tanto, os alunos tiveram que se debruçar sobre a teórica articulando com a atividade de ensino ao ministrarem aulas sobre os conteúdos disciplinares, incorporando dessa forma aos seus conhecimentos técnicos procedimentos didáticos pedagógicos, ao mesmo tempo em que observavam a atuação dos demais alunos, colaborando com o processo de retroalimentação das reflexões e da pesquisa.

A pesquisa-ação é muito empregada no âmbito educacional, entretanto, sua validade enquanto abordagem depende da colaboração e troca entre os atores envolvidos. Nesse sentido, Thiollent (1986, p. 7) aponta que “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”. Portanto, em linhas gerais, a pesquisa-ação pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação é uma forma de experimentação do real que se caracteriza pela interação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa; pela priorização dos problemas e suas soluções; pela intencionalidade das atividades; e por apresentar cunho prático-teórico, de ação, mas, também de ampliação do conhecimento dos envolvidos. Em linhas gerais, a estrutura básica da pesquisa-ação envolve quatro momentos: planejamento, intervenção, observação/análise e reflexão/aprendizado.

Portanto, embasados na pesquisa-ação, os bacharéis em segunda formação ministraram aulas para os alunos do 1º período do curso de licenciatura em Geografia sob a



supervisão da coordenadora do Laboratório para o Ensino de Geografia. Cada um dos alunos que atuaram como docentes trabalharam na transposição do seu respectivo produto monográfico para a sala de aula.

Desse modo, as aulas ministradas tiveram como temas: o território e a geração de energia eólica; a política nacional de resíduos sólidos; a produção do espaço, planejamento e mobilidade urbana; o uso e ocupação do solo; os impactos ambientais e vulnerabilidades em zonas de proteção ambiental; as redes geográficas e o uso corporativo do território; e a cartografia social. Além disso, foram realizadas oficinas de normalização de trabalhos acadêmicos com os alunos ingressantes do curso, aproveitando o conhecimento prévio dos discentes em segunda formação.

Na primeira fase do Laboratório de Ensino de Geografia, todos os discentes envolvidos na atividade, sem distinção, se debruçaram sobre leituras que versavam sobre a educação, teorias pedagógicas, formação docente, entre outros conteúdos pertinentes, e embasados nas discussões e reflexões suscitadas por eles, passaram a trabalhar com os grandes temas geradores apresentados pela temática de cada monografia.

A segunda fase foi marcada pela apresentação dos temários monográficos aos discentes envolvidos na atividade, e pela articulação entre o produto monográfico outrora produzido aos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia no Ensino Médio, tendo em vista que o público alvo das intervenções seriam alunos do 1º período da graduação, e o primeiro semestre de ingresso no nível superior se caracteriza como uma fase de transição do aluno, que deixa para trás o Ensino Médio e adentra o Ensino Superior. Dessa forma, as atividades foram planejadas como se esses discentes ainda estivessem no Ensino Médio.

Na concepção do Laboratório de Ensino de Geografia, durante as reuniões com a coordenadora da atividade, foram delimitadas as datas das aulas a serem ministradas, duração, professores responsáveis, temário geral, recortes a serem trabalhados, incorporação dos demais alunos da turma de graduação na atividade, como observadores e avaliadores das intervenções docentes, entre outros aspectos. Cabendo aos discentes em segunda formação apresentar uma proposta de intervenção através de um plano de aula, em um exercício docente que demandou pesquisa e orientação, pois os discentes não tinham tido nenhum contato anterior com a sistematização de um plano de aula.

Em linhas gerais, a atividade se desenvolveu com base em quatro momentos:

- Pensar a prática docente a partir da bibliografia base da disciplina, articulando-a a prática laboratorial proposta;
- Refletir sobre o produto monográfico resultante da sua formação como bacharel, o religando aos conteúdos estudados no curso de graduação em Geografia, no sentido de pensar como o conteúdo monográfico produzido é acionado, e aciona a Geografia trabalhada no âmbito do Ensino Médio;
- Propor práticas/intervenções docentes a serem realizadas e elaborar os planos de aula que subsidiariam a prática docente;
- Executar a aula para uma turma de graduação em Geografia de 1º período.

Na Figura 1, podemos observar um esquema síntese do processo de transposição didática do conteúdo monográfico para o ensino em Geografia.

Como podemos observar, a palavra-chave dentro da proposta do Laboratório para o Ensino de Geografia foi o planejamento. Uma dimensão muito importante para a atuação docente, porém, culturalmente visto como algo puramente burocrático, segundo Luckesi (1994, p. 105),

Se tomamos um conjunto de planejamento de ensino de diversos professores veremos que no item denominado método de ensino [...] está escrito: aula expositiva, dinâmica em grupo, trabalho dirigido, questionamento oral etc. Generalidades! [...] O planejamento seria o momento decisivo sobre o que fazer; um momento de definição política e científica da ação pedagógica, no caso da educação. Não pode ser feito a partir do senso comum, mas, exclusivamente, com senso crítico.

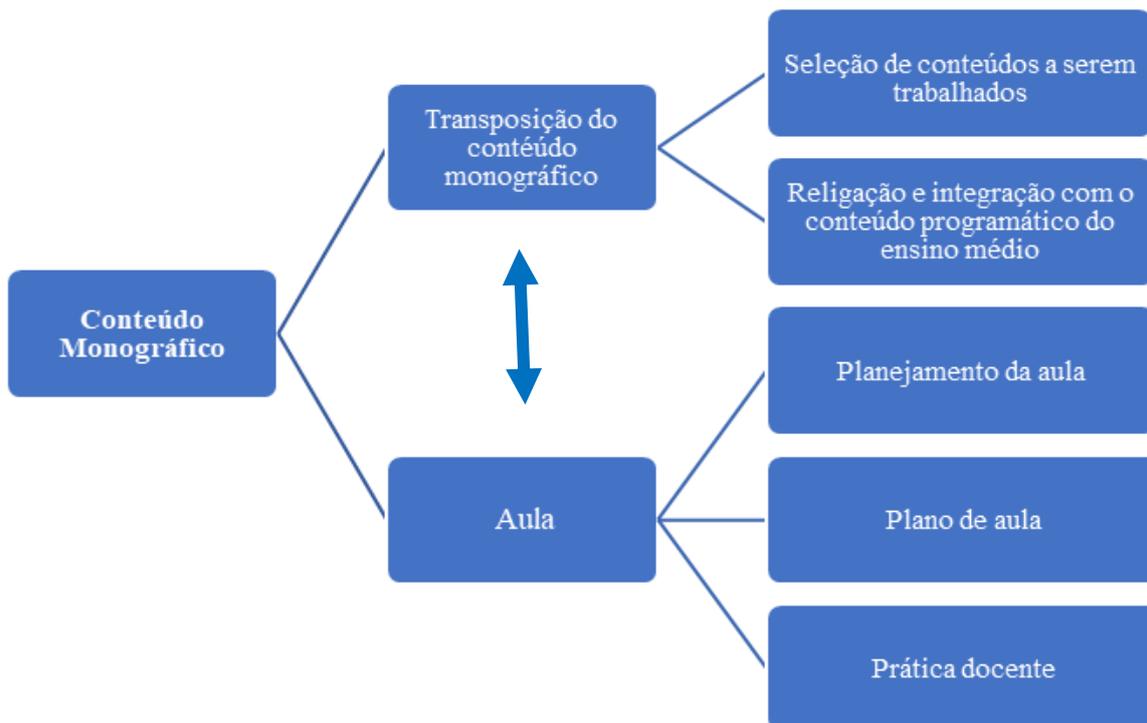


Figura 1 - Fluxograma do processo de transposição do conteúdo monográfico para a aula
Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Embasados no nosso referencial teórico, partimos da concepção de Stefanello (2009) de que o ponto chave para o planejamento docente está na compreensão de que o processo de aprendizagem tende a ocorrer a partir do interesse do aluno pelo conteúdo. Pois o aluno, ao passar de objeto a sujeito do processo de aprendizagem, desperta para conteúdos significativos dentro da sua realidade, cabendo então ao professor provocar situações sobre as quais os alunos reflitam.

Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com diferentes linguagens em nossas propostas de transposição didática para o ensino de Geografia. A adoção de diferentes linguagens, que é uma dimensão que faz parte do construto teórico-metodológico do Laboratório de Ensino de Geografia, se justifica por auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, propiciando o envolvimento e interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados. Todavia, cada discente em sua prática docente teve autonomia para planejar e escolher a forma como seria ministrada a sua aula, no que concerne à utilização de recursos e estratégias didáticas.



Dessa forma, surgiram propostas de trabalho distintas que convergem para a utilização da arte como recurso metodológico. Assim sendo, optou-se por trabalhar com animações, músicas, fotografias e imagens, pela acessibilidade e maleabilidade que possibilita variadas releituras que acionam a criatividade dos alunos, e pelo espaço, enquanto objeto de estudo da geografia “ocasionar uma representação altamente simbólica, que envolve práticas sociais e culturais e suas representações” (AUMONT, 1993, p. 240).

Nesse sentido, a música como recurso pedagógico na Geografia permite o trânsito por diferentes espacialidades e territórios, o reconhecimento de determinadas regiões, a identificação de lugares específicos e simbólicos: “[...] um exercício de imaginação para pensar nas características dos diferentes espaços que estão presentes na letra, nos sons e nos ritmos presentes nas músicas” (OLIVEIRA; HOLGADO, 2016, p. 87).

Por sua vez, trabalhar com recursos imagéticos possibilita acionar de forma mais ágil os conhecimentos prévios que os alunos possuem, pois somos seres extremamente visuais, percebemos o mundo através dos nossos sentidos, sobretudo, pela visão, e a “Geografia possui um conjunto de ideias e conceitos que podem ser apreendidos, por meio de imagens, demandando do aluno uma contemplação que difere daquela exigida pela leitura e interpretação de textos” (ZANCANARO; REOLON, 2010, p. 10).

Destarte, utilizou-se também mapas, que para Zancanaro e Reolon (2010) não devem figurar apenas como instrumentos de localização, mas como elementos provocativos à interpretação e análise crítica da realidade. Portanto,

[O mapa é] [...] um auxiliar didático que possibilita mecanismos de percepção visual e processos mentais que inter-relacionam o entendimento e a memória. Consubstanciam um conjunto de signos e cores que traduzem a mensagem que seu autor deseja transmitir. (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2003, p. 166).

Em suma, no Laboratório para o Ensino de Geografia foram selecionados como práticas pedagógicas: a utilização de mapas para explorar a questão do território e a geração de energia eólica, assim como, a cartografia social; o uso de animações para trabalhar com a dimensão do uso e ocupação do solo; de imagens para abordar o planejamento e mobilidade urbana; e de música para tratar das redes geográficas e o uso corporativo do território.

Cabe frisar que os recursos elencados e seus respectivos usos para trabalhar os conteúdos em sala de aula resultaram de um processo de seleção a partir de leituras bibliográficas e relatos de experiências docentes com alunos do Ensino Médio utilizando esses recursos em sala de aula. Dessa forma, analisando o material obtido, chegou-se à correlação de recursos e temas apresentados.

Resultados e discussão

Diante da tarefa de ministrar uma aula utilizando como ponto de partida, e base teórico-referencial, o conteúdo específico de um trabalho de conclusão de curso, muitos foram os desafios. Como planejar a aula? O que ensinar? Como ensinar? Que caminho seguir? Como operacionalizar a transposição do conhecimento científico para a disciplina escolar?

Perante o exposto, levando em consideração os distintos temas explorados no Laboratório de Ensino de Geografia e a proposta do presente trabalho que é tecer algumas reflexões sobre a referida atividade, optamos por apresentar apenas uma das intervenções

realizadas, a saber: a que se refere a temática sobre as redes geográficas e o uso corporativo do território.

Para transpor a temática das redes geográficas e o uso corporativo do território para a sala de aula adotou-se o uso de músicas como elementos problematizadores. As músicas escolhidas foram Parabolicamará e Pela internet, ambas de Gilberto Gil.

A seleção das músicas ocorreu a partir de pesquisa de relatos de experiências que abordavam a temática globalização, conteúdo que articula o temário monográfico ao Ensino Básico, e assim, dentre as opções de músicas encontradas que possibilitam trabalhar com o tema, optamos por aquelas que permitiam explorar algumas facetas do processo da integração mundial na interface com os princípios geográficos expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o avanço técnico-científico-informacional e a integração espaço-temporal. No quadro 1 apresentamos a descrição dos sete princípios do raciocínio geográfico expressos na BNCC, a saber: a analogia, a conexão, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a localização e a ordem.

Princípio geográfico	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identidade das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre, resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Quadro 1 - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

Fonte: BNCC, 2018.

Como podemos observar a partir do quadro 2, as letras das músicas permitem inúmeras reflexões que permeiam o âmbito das redes geográficas e suas repercussões espaciais, dentre as quais: Qual a problemática na qual a música se insere? O que possibilita que tal dinâmica ocorra? Quais os atores/agentes envolvidos? Quais seus desdobramentos? Entre outras questões, que dialogam diretamente com o plano de aula a ser executado pelo professor.

A partir da música como elemento problematizador, trabalhamos com o conceito de rede geográfica na perspectiva de Milton Santos, na qual as redes são pontos distintos que se interconectam e se articulam através da interação entre sistemas de objetos e sistemas de ações (SILVA, 2018). Nessa perspectiva, as redes geográficas são condição para a globalização, tendo em vista que a integração mundial ocorre através das inúmeras redes que se conectam nas mais distintas escalas.

Parabolicamará (Gilberto Gil)	Pela internet (Gilberto Gil)
<p>Antes mundo era pequeno Porque Terra era grande Hoje mundo é muito grande Porque Terra é pequena Do tamanho da antena, parabolicamará Ê, volta do mundo, camará Ê-ê, mundo dá volta, camará Antes longe era distante Perto, só quando dava Quando muito, ali defronte E o horizonte acabava Hoje lá trás dos montes, dende casa, camará Ê, volta do mundo, camará Ê-ê, mundo dá volta, camará De jangada leva uma eternidade De saveiro leva uma encarnação Pela onda luminosa Leva o tempo de um raio Tempo que levava Rosa Pra apumar o balaio Quando sentia que o balaio ia escorregar Ê, volta do mundo, camará Ê-ê, mundo dá volta, camará Esse tempo nunca passa Não é de ontem nem de hoje Mora no som da cabaça Nem tá preso nem foge No instante que tange o berimbau, meu camará Ê,...</p> <p>De jangada leva uma eternidade De saveiro leva uma encarnação De avião, o tempo de uma saudade Esse tempo não tem rédea Vem nas asas do vento O momento da tragédia Chico, Ferreira e Bento Só souberam na hora do destino apresentar Ê, volta do mundo, camará Ê-ê, mundo dá volta, camará</p>	<p>Criar meu <i>Web site</i> Fazer minha <i>home-page</i> Com quantos <i>gigabytes</i> Se faz uma jangada Um barco que veleje</p> <p>Que veleje nesse informar Que aproveite a vazante da infomaré Que leve um oriki do meu velho orixá Ao porto de um disquete de um micro em Taipé</p> <p>Um barco que veleje nesse infomar Que aproveite a vazante da infomaré Que leve meu <i>e-mail</i> até Calcutá Depois de um hotlink Num <i>site</i> de Helsinque Para abastecer Eu quero entrar na rede Promover um debate Juntar via <i>internet</i> Um grupo de tietes de <i>Connecticut</i></p> <p>De <i>Connecticut</i> acessar O chefe da Macmilícia de Milão Um <i>hacker</i> mafioso acaba de soltar Um vírus para atacar programas no Japão</p> <p>Eu quero entrar na rede para contactar Os lares do Nepal, os bares do Gabão Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar</p>

Quadro 2 – Músicas utilizadas na aula sobre redes geográficas
 Fonte: elaboração do autor, 2021.

As músicas permitem inferências sobre as infraestruturas materiais e imateriais que permitem a interação e articulação entre os lugares, de modo que a capacidade técnica-informacional diferenciada de cada um, resulte na implantação ou replicação de processos oriundos de locais remotos, ou mesmo na “rejeição” por inadequação de determinados lugares (SILVA, 2018).

A seletividade espacial dos atores/agentes no espaço geográfico pode ser visualizada na prática através da utilização do objeto de estudo da monografia, a indústria

de *contact centers* no âmbito da Região Metropolitana de Natal, que é o recorte espacial no qual residem os alunos.

Um esquema simplificado da estruturação do conteúdo abordado na referida aula pode ser observado na figura 2.

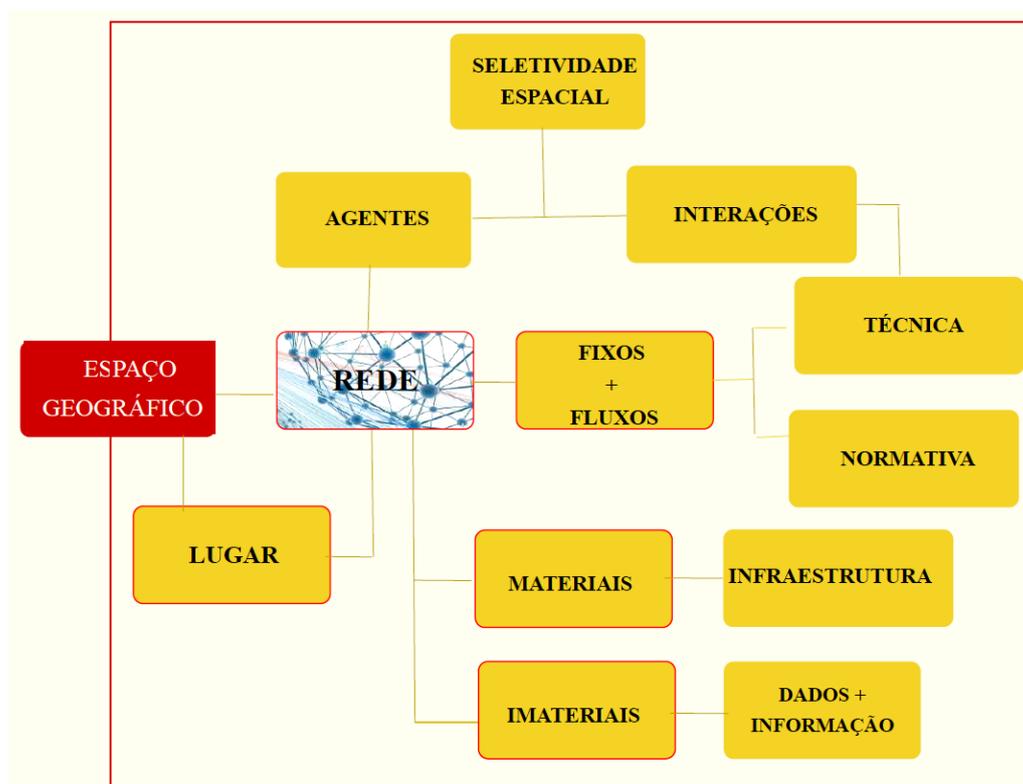


Figura 2 - Esquema síntese do temário abordado na aula sobre redes geográficas
Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Assim sendo, a indústria de teleatendimento foi acionada como uma das faces da globalização, tendo em vista que as empresas de *contact centers* se configuram em redes corporativas, materializam o entrelaçamento entre as dimensões global – local, são fruto da associação entre técnicas informacionais, políticas neoliberais e financeirização da economia, e são fundamentalmente dependentes de tecnologia da informação, se disseminando pelo espaço geográfico a partir de redes técnicas-informacionais (SILVA, 2018).

Dessa forma, podemos observar que um dos desafios encontrados pelos discentes em segunda formação foi o planejamento das aulas que seriam ministradas, no sentido de prever as atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, adequação de conteúdo, recursos didáticos e metodológicos, tendo em vista que “o planejamento escolar é uma tarefa docente” (LIBÂNEO, 1990, p. 254).

Nesse sentido, os discentes tiveram muitas dificuldades em transpor o conteúdo monográfico, sobretudo, aqueles que possuíam um caráter mais técnico, voltado às questões ambientais, para o ensino, no sentido de utilizar uma linguagem mais acessível e



direcionada a alunos do Ensino Médio. Portanto, a autonomia para planejar e escolher a forma como seriam ministradas as aulas, enfatizou algumas fragilidades dos discentes no que concerne à falta de didática e o desconhecimento ou falta de familiaridade com as teorias pedagógicas que apontam caminhos aos docentes em sua prática (STEFANELLO, 2009, p. 59).

Em suma, os conteúdos voltados a Geografia física foram aqueles que apresentaram maiores entraves para serem transpostos para a sala de aula. Constatou-se que os profissionais que atuam nessa área em específico foram aqueles que sentiram maiores dificuldades para se “encontrarem” como professores durante as intervenções, no sentido de trabalhar numa perspectiva pedagógica e ressignificar o conhecimento científico para o âmbito escolar adequando-o a um determinado público-alvo.

Assim, de modo geral, verificamos que o domínio de um conteúdo não é suficiente dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois durante a experiência prática propiciada pelo Laboratório para o Ensino de Geografia muitos dos discentes em segunda formação não conseguiram ministrar uma aula de fato, o que reforça a relevância de se ter uma boa noção sobre didática, pois para ensinar se fazem necessários os saberes didáticos e pedagógicos (PIMENTA, 1999, p.24), que possibilitam aos professores converter campos específicos da ciência em matéria de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 67).

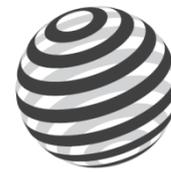
No âmbito mais subjetivo, observamos que os docentes em formação se preocupavam com a reação dos alunos, se eles iriam interagir nas aulas, se iam conseguir compreender o que estava sendo posto, ou seja, se a aula iria ocorrer como planejado. A perspectiva de serem avaliados pelos alunos, tendo em vista que era a primeira vez que atuavam como docentes, também fez parte das inquietações dos discentes em segunda formação durante as intervenções realizadas.

Todavia, as avaliações e *feedbacks* dos alunos e da coordenadora da atividade foram uma parte importante do processo, pois como salientam Pimenta e Anastasiou (2002, p.13) “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”. Portanto, fragilidades e potencialidades identificadas possibilitaram um exercício de autoavaliação que proporcionou uma ampliação da compreensão sobre o processo educativo nos envolvidos, na qual a sala de aula e a atuação docente foram ressignificados na perspectiva desses profissionais em formação, com conseqüente melhoria de suas práticas ao longo do percurso da atividade realizada.

Dentre as potencialidades identificadas podemos citar: a capacidade criativa, o desenvolvimento de uma criticidade voltada às próprias práticas, a busca por caminhos alternativos perante as adversidades, vocação para a pesquisa em ensino, pois o professor é também um pesquisador, entre outras, que se conformam como potências que irão contribuir no processo formativo, pois como observamos, dominar o conteúdo é necessário, porém, não é o suficiente. Ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, adaptar este conhecimento ao nível cognitivo do aluno, se fazer entender, obter e prender a atenção do aluno, lidar com a dinâmica mutável e imprevisível das aulas, que são pensadas pelo professor, mas construídas na interface discente-docente, estes são os desafios.

Considerações Finais

Segundo Faria (2012) a maior dificuldade que existe em relação à transposição didática refere-se à ausência de laboratórios que auxiliem os estudantes a pensar esse processo durante a formação docente. Assim sendo, a iniciativa do Laboratório para o Ensino de Geografia atendeu a uma demanda inerente à formação profissional.



A partir da realização do projeto, observou-se que atividades que integrem teoria e prática docente se tornam essenciais para a construção do ser docente, de uma identificação como educador, sendo de fundamental importância que essas práticas experimentais se realizem antes do período dos estágios obrigatórios.

Práticas como essa fazem com que comecemos a refletir sobre nossa atuação profissional logo nos primeiros momentos do curso, o que possibilita uma maior clareza e discernimento em nossas práticas durante os estágios e no exercício da profissão depois de formados, visto que “no processo educativo, teoria e prática se associam e a educação é sempre prática ‘intencionalizada’ pela teoria” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.17).

Refletir sobre os desafios da profissão se torna fundamental para que possamos estar preparados para as múltiplas e distintas realidades que nos aguardam fora dos muros das universidades. Nesse sentido, a prática vivenciada na qual trabalhamos com uma turma de primeiro semestre de graduação no âmbito da transposição didática, planejamento e prática docente, nos mostrou que cada situação que emerge é única, e somente aprendemos a lidar com elas as vivenciando.

A própria reconfiguração do perfil de turma ingressante no curso de licenciatura em Geografia da instituição, que apresenta não somente bacharéis em turmas iniciantes, como também, mestres e doutores, como em anos anteriores, que voltam a academia para obter o título de licenciado como desdobramento das condições do mercado de trabalho, demonstra a necessidade de uma adaptação dos professores ao trabalhar com essas turmas no sentido de garantir uma formação de qualidade para os dois perfis discentes.

Dessa forma, apesar da atividade experimental ter envolvido um número pequeno de discentes em segunda formação, tal fato não tira o mérito da iniciativa e nem seu papel na formação dos docentes em Geografia da instituição. Os resultados qualitativos apontam para a melhoria do envolvimento dos alunos ingressantes no curso no período no qual as atividades foram realizadas, havendo uma interação participativa entre os docentes em primeira e em segunda formação, o que justificou o prosseguimento das atividades sobre uma nova configuração no semestre seguinte, com a integração de egressos do Programa de Mestrado Profissional em Geografia da instituição as atividades, que passam a contar com oficinas e palestras formativas com profissionais que já atuam no ensino de Geografia.

Perante o exposto, concluímos que a graduação nos apresenta as ferramentas necessárias para compreendermos a evolução da Geografia enquanto ciência e as distintas linhas de pensamento geográfico, porém, a escolha da abordagem ou método de ensino a adotar refere-se a uma atitude pessoal que deriva de um amadurecimento profissional, que virá com o tempo e a prática docente. Pois, como coloca Morin (2015, p. 101), “desde o início do mundo, qualquer progresso sobre o desconhecido, qualquer processo de adaptação ao meio e de adaptação do meio ao indivíduo, ocorreu por meio de tentativas e erros”. Portanto, “o estágio e as experiências docentes acumuladas assumem papel relevante na formação do professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.17).

Referências Bibliográficas

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1993.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:



<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: jan. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

FARIA, M. O. **Em busca de uma epistemologia de geografia escolar: a transposição didática**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em:
<<http://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12693/1/Marcelo%20Oliveira%20de%20Faria.pdf>>.
Acesso em: ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum pedagógico. In: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-107.

MENDONÇA, F. A.; KOZEL, S. **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002, p. 192.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 13-33.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 99- 136.

OLIVEIRA, V. H. N.; HOLGADO, F. L. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de geografia. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e Música: diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016, p. 84-103.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15 - 34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

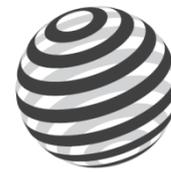
PEREIRA, P. R. B. **Transposição didática como mediadora da transformação dos saberes**. Universidade San Carlos, Recife, 2012. Disponível em:
<<http://pt.slideshare.net/prpereira/a-transposio-ditica-12546699>>. Acesso em: mar. 2019.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Revista de Teologia & Cultura**, n. 27, 2010. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ensino_religioso/transposicao_didatica.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

SCHAFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

SILVA, A. B. **A emergência dos Call Centers na Região Metropolitana de Natal**. 2018. Monografia (Graduação em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2018. Disponível em:
<<http://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/6769>>. Acesso em: mar. 2019.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpex, 2009.



THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

ZANCANARO, M. P. F.; REOLON, C. A. **Práticas pedagógicas na geografia: metodologias de ensino e recursos didáticos para o estudo da população**. Paraná: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2010, p. 1-16. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_geo_artigo_maria_pelegrini_favaro_zancanaro.pdf>. Acesso em: mar. 2019.