



HIDROGRAFIA LOCAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL PAULISTA

LOCAL HYDROGRAPHS AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF GEOGRAPHY IN PAULISTA ELEMENTARY SCHOOL

Valquíria Aguiar Meneghesso

Andrea Coelho Lastória

Universidade de São Paulo – USP

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESP – Marília

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa cuja temática envolve a Hidrografia e o ensino de Geografia do ensino fundamental. A descrição analítica pauta-se em desvelar como as práticas pedagógicas que envolvem a temática Hidrografia Local se realizam, conteúdo curricular importante para o desenvolvimento de uma consciência socioambiental e cidadã dos alunos. Os dados foram coletados com três docentes de diferentes escolas públicas de educação básica em um município do interior do estado de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas dos professores. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas estão atreladas ao currículo oficial, limitando o estabelecimento de relações com a localidade. As análises revelam, também, as dificuldades enfrentadas pelos professores, tanto para que se cumpra o currículo prescrito, como para encontrar dados locais.

Palavras-chave: Hidrografia. Localidade. Práticas pedagógicas. Ensino de Geografia.

Abstract

This article presents a research that involves Hydrographs and Geography teaching of elementary school. The analytical description guides to reveal how the school practices have been worked in relation to Local Hydrographs, known as important curricular content with eyes on the construction of social and environmental conscience for students. Data were collected from three teachers of different public schools in a country city of São Paulo by interviews and observation of teachers' classes. The results demonstrate the pedagogical practices have been linked to the official curricular content that limits the teaching of locality. Analysis also revealed the teachers difficulties in carrying out the official curricular content and finding local data.

Keywords: Hydrographs. Locality. Pedagogical Practices. Geography Teaching.



Introdução

O tema Hidrografia é recorrente nos estudos de pesquisadores tanto do campo da ciência geográfica quanto da Geografia Escolar. Desde o surgimento dessa ciência, as descrições e denominações dos rios e córregos das diversas regiões e países do mundo são objeto de atenção. Os primeiros livros de Geografia Escolar do Brasil já traziam uma unidade sobre as bacias e redes hidrográficas de um determinado espaço geográfico, com mapas físicos que serviam para ilustrar os textos descritivos apresentados. Ainda na atualidade, constatamos que a Hidrografia é tradicionalmente apresentada nos materiais escolares como Hidrografia Geral, ou seja, tema relacionado às águas do planeta, sua distribuição e formatos em rios, lagos, mares e oceanos. Ela não se apresenta, contudo, nas diversas especificidades locais. O que consideramos um problema curricular, pois os alunos passam a estudar as maiores bacias hidrográficas do planeta sem que o material escolar mencione as bacias hidrográficas em que estão inseridos. Cabe ao professor, portanto, o estabelecimento das relações entre os exemplos expostos nos referidos materiais e as especificidades locais. Decorre que, muitas vezes, os estudantes acabam não estudando a própria Hidrografia Local, ou seja, a rede hidrográfica que compõe suas espacialidades. Parte dessa problemática é resultado das abordagens genéricas presentes nos diferentes materiais didáticos, parte vem das dificuldades dos próprios professores em conseguir acesso a dados confiáveis sobre a própria localidade, além de vários outros aspectos relacionados aos tempos escolares, à formação dos docentes, às suas próprias concepções sobre ensino de Geografia, dentre outros.

Compreendemos que o estudo da Hidrografia possibilita ao professor realizar um trabalho com diversos outros conteúdos interligados, como, por exemplo, o relevo, a vegetação, o clima, a utilização das águas no cotidiano da população, dentre outros. Saber



estabelecer relações entre esses conteúdos é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado pelas discussões entre professor e alunos, a fim de se buscar um entendimento mais sistêmico da Natureza. Consideramos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que associem o estudo da Hidrografia nessa concepção e, ao mesmo tempo, vinculada ao estudo do local, permite integração entre os conteúdos temáticos para promover um ensino mais significativo da ciência geográfica aos alunos do ensino fundamental.

Partindo dessa consideração, neste artigo, refletimos sobre o ensino da Hidrografia, como um dos temas da Geografia Escolar no ensino fundamental. Para essa reflexão, pautamo-nos numa pesquisa finalizada de Mestrado em Educação que teve como objetivo identificar se (e como) a Hidrografia Local era abordada nas práticas escolares de professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, no município de Ibitinga/SP.

A justificativa para a realização da pesquisa nessa localidade reside no fato de ela possuir uma ampla rede hidrográfica e estar localizada em uma área com características ambientais muito peculiares. Em 20 de Janeiro de 1987, por meio do decreto lei estadual nº 5.536, toda a área do município foi declarada área de proteção ambiental e, assim, foi criada a APA Ibitinga. Mesmo não constando no texto da lei quais são os atributos e objetivos de proteção dessa área, é consenso que sua criação foi pautada pela proteção das várzeas do rio Jacaré-Pe'pira, conhecidas pela população como "Pantaninho" e as do rio Jacaré-Guaçu, conhecida como "Varjão". Com características ambientais semelhantes a do Pantanal Matogrossense, a Fundação Florestal, instituição vinculada à Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo e órgão gestor da APA-Ibitinga, denomina essa área de "Pantanal Paulista".

Destacamos a importância de ensinar a localidade no ensino de Geografia, como contexto e conteúdo vinculado ao ensino da Hidrografia Geral. Para isso, analisamos as



práticas de três professores de Geografia do 6º e 7º da rede pública estadual de ensino, na localidade paulista destacada. O trabalho de dissertação pode ser descrito como uma pesquisa com contornos qualitativos, inserida no conjunto das investigações sobre Educação Geográfica que buscam refletir sobre as práticas docentes. Envolveu análise documental, entrevistas com professores e observações de aulas, no ano de 2014 e 2015.

A importância do conceito de Lugar na Geografia escolar

Na ciência geográfica, um dos conceitos que têm ocupado as discussões acadêmicas e o ensino de Geografia é o conceito de lugar. Para Claval (2004), o conceito de lugar está associado, na história recente do pensamento geográfico, às análises na perspectiva culturalista/humanista.

O conceito de lugar está associado ao conceito de localidade nas práticas pedagógicas de Geografia do ensino fundamental. Tal conceito, na maioria das escolas brasileiras, possui referências subjetivas, estando mais perto das experiências vividas no dia a dia dos alunos para possibilitar reflexões sobre o contexto local e global. Cavalcanti (2008, p. 43) faz a seguinte reflexão sobre esse assunto:

Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual faz parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que, para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas visando propiciar a construção por esse aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar.

Entendemos que a identidade do aluno é formada a partir do espaço onde ele vive, portanto, é imprescindível que o professor de Geografia desenvolva o conceito de lugar em suas práticas pedagógicas do ensino fundamental. O conceito de lugar compreende aquela parcela do espaço vivido pelo aluno onde ele constrói sua própria identidade. Para



Kaercher (1999, p. 168), ele pode ser entendido “[...] como o espaço da vida de cada um, onde estão as referências pessoais e onde estão os sistemas de valores, elementos básicos para a construção da identidade pessoal”.

Consideramos relevante, portanto, conforme já explicitado por Cavalcanti (2008), que o professor estabeleça a relação entre o estudo do local e o do global, tendo em vista que, no mundo tecnológico de hoje, a escala de análise geográfica pode ter início em diversas esferas, seja local, regional, nacional ou mesmo global. É imprescindível estabelecer conexões / vinculações entre as mesmas, num processo de ir e vir entre elas. Nesse sentido, concordamos com Callai (2006, p. 95) quando afirma que:

Em cada um destes níveis poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, de características gerais, globais, pode-se dizer, que marcam a forma como os lugares reagem às condições internas e aos fluxos externos. Há em cada um destes níveis, há a presença dos demais. O trânsito nos vários níveis desta escala é fundamental para uma análise significativa [...]. No estudo do lugar, as outras dimensões são presença obrigatória para que não se incorra em análises simplistas, que não permitam as explicações adequadas.

A referida sistemática possibilita-nos olhar como, por exemplo, diferentes grupos de cidadãos estão se posicionando diante do processo de globalização e como esse todo se materializa em diferentes lugares do planeta.

Sobre o mesmo aspecto, Santos (2006, p. 321) realiza uma interessante caracterização do lugar, salientando suas oposições e similaridades com o global: “[...] a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares”.

Esse movimento dialético que Santos (2006) descreve, ao se referir à oposição e à similaridade local e global, também é discutido por Lastória e Cardoso (2008, p. 2):

Pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global - glocalidade - é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra, nos diversos lugares do



globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, é ainda, creditar valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.

É papel da Geografia Escolar, principalmente no ensino fundamental, realizar reflexões sobre o espaço de vivência do aluno, sempre o relacionando à esfera global, com o intuito de propiciar a compreensão dos aspectos que influenciam a vida cotidiana de forma direta ou indireta.

A Geografia que se ensina na escola pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de atitudes mais críticas e conscientes no lugar em que ele vive. De acordo com Santos (2010, p. 68) isso possibilita “[...] debater a realidade que nos cerca sem retoques, reconhecer os problemas e nos reconhecemos neles, é um passo difícil, pois significa olharmos para nós mesmos e descobriremos nosso papel na sociedade, nosso papel de cidadão”.

O estudo da localidade tem sido destacado em vários programas curriculares de Geografia no Brasil, sendo um dos objetivos de grande relevo da disciplina no ciclo I¹ do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia atribuem grande destaque ao ensino do lugar como categoria do espaço geográfico que pode ser ensinada a partir de relações com a paisagem local (BRASIL, 1997). A saber: “reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridas, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social” (BRASIL, 1997, p. 130).

Para a Geografia Escolar, ensinar o lugar é uma maneira de os professores tornarem os conceitos geográficos mais próximos e significativos no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e, assim, permitirem que aprendam a realizar análises

¹¹. O ciclo I corresponde, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, aos quatro primeiros anos escolares do Ensino Fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>



críticas da realidade em que vivem. Por meio do estudo de noções e conceitos geográficos vinculados ao lugar, os alunos serão incentivados a observar, descrever, analisar e refletir sobre seu próprio cotidiano local. Deste modo, a sua realidade diária deve estar diretamente vinculada aos conteúdos geográficos tradicionais, veiculados por meio dos materiais didáticos.

A pesquisa realizada

Nossa pesquisa buscou elucidar como os professores de Geografia das escolas públicas estaduais de Ibitinga-SP desenvolvem o tema Hidrografia em sala de aula, refletindo a importância da abordagem desse tema em relação aos rios e córregos existentes na localidade em questão. Optamos por realizar a investigação com professores atuantes no 6º e 7º anos do ensino fundamental, pois, nesses segmentos, o currículo oficial implementado pela Secretaria de Educação de São Paulo abrange o tema Hidrografia, com noções e conceitos relacionados ao tema.

É importante mencionarmos que no estado de São Paulo, a Secretaria de Educação apresentou em 2008 uma proposta curricular para o ensino fundamental, nomeada a partir de 2010, como currículo oficial da rede pública paulista. O currículo de Geografia está organizado por anos de ensino, a partir do 6º ano² (SÃO PAULO, 2012). Além do currículo oficial, o conteúdo é organizado em apostilas semestrais, com roteiro de abordagem e situações de ensino a serem desenvolvidas pelos professores. Esse material é denominado como “Cadernos do Professor” e “Cadernos do Aluno”.

Abordar um tema geográfico do currículo oficial e estabelecer os paralelos com a localidade e o cotidiano em que os alunos estão inseridos é uma tarefa complicada para o professor de Geografia, seja pela dificuldade de encontrar informações consistentes

²Para o Ciclo I do Ensino Fundamental, o currículo do estado de São Paulo possui a denominação Ler e Escrever e não há material específico para o ensino de Geografia. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaskA=260&manudjsns=0>



sobre determinada localidade, desconhecimento da realidade local ou pelas limitações impostas, muitas vezes, pelo próprio cronograma de desenvolvimento curricular apresentado pela Secretaria Estadual de Educação. Dessa forma, consideramos que trabalhar com o tema Hidrografia Local é, para o professor, deparar-se com uma série de desafios.

Partimos, na pesquisa realizada, do pressuposto de que o ensino de Geografia deve buscar desenvolver a consciência socioambiental e cidadã dos alunos. Os professores participantes da investigação manifestaram concordar com tal aspecto, defendendo a promoção de práticas pedagógicas vinculadas ao ensino da Geografia Crítica. Entendemos, portanto, que o desenvolvimento dessa conscientização é fundamental na abordagem de diferentes temas do currículo e assume um caráter singular quando se trata do tema Hidrografia. Esse, além de ser um dos conteúdos curriculares priorizados, em geral, é tratado no ensino fundamental com a denominação de Hidrografia Geral. Ao se estabelecerem relações/comparações/observações do tema Hidrografia, com outros conteúdos interligados (relevo, vegetação, clima, utilização das águas, dentre outros), o ensino desse conteúdo pode possibilitar o desenvolvimento de aulas estimulantes aos alunos e, ainda, reflexões que permitem ampliar a consciência socioambiental da localidade dos estudantes.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa foi a qualitativa, pois possibilita analisar os processos e as características intrínsecas do ensino. De acordo com Godoy (1995, p. 58) a pesquisa qualitativa pretende “[...] compreender os fenômenos na perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

Um aspecto básico na pesquisa qualitativa, para Martins (2004, p. 292), é a “flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita”.

O número de professores participantes na investigação realizada foi determinado



com base nos limites temporais impostos pelos programas de pós-graduação vigentes no país, na modalidade de um mestrado em Educação e, também, no próprio escopo da nossa investigação. Compreendemos que para investigar como os professores de Geografia ensinam, como desenvolvem suas práticas pedagógicas, é imprescindível dar voz aos docentes e acompanhar como ocorrem suas práticas nas escolas, portanto, foi necessário, no mínimo, acompanharmos dois diferentes casos. Assim, nossa pesquisa foi realizada com três professores de Geografia do ensino fundamental que atuam no município de Ibitinga-SP.

Inicialmente, conversamos informalmente com vários professores de Geografia atuantes em três diferentes escolas a fim de confirmar se os mesmos aceitavam participar da pesquisa. Explicamos os padrões de ética relacionados à preservação de suas identidades e que o projeto de pesquisa havia sido submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, na Universidade de São Paulo – USP. Salientamos, ainda, que seriam confeccionados termos de consentimento a serem assinados pelos participantes, pela investigadora e sua orientadora e que, eles poderiam acompanhar todas as etapas da pesquisa e, ainda, desistir dela a qualquer momento.

Dentre os professores que aceitaram participar, optamos por três docentes de três diferentes unidades escolares para realizarmos as entrevistas iniciais. Escolhemos os professores de Geografia que afirmaram abordar o tema Hidrografia, relacionando-o, de alguma forma, com a questão da localidade de Ibitinga-SP.

Dois eram licenciados em Geografia e um em Estudos Sociais, com habilitação em Geografia. Dois eram licenciados em instituições privadas de Ensino Superior e um era licenciado em uma universidade pública. Um deles realizou uma Pós-Graduação na área de Metodologia do Ensino de Geografia. Com diferentes experiências no magistério público oficial, os docentes possuíam de dois a sete anos de atuação. Dois professores



apenas trabalhavam como docentes e um atuava também como coordenador pedagógico em uma escola da rede privada.

As entrevistas objetivaram elucidar aspectos importantes para descrever “se” e “como” as práticas pedagógicas sobre a Hidrografia Local estavam sendo desenvolvidas.

Considerando que nas investigações com abordagem qualitativa, um importante instrumento a ser utilizado é a observação, uma vez que ela permite uma maior aproximação do pesquisador ao fenômeno estudado e aos participantes, buscamos realizar esse procedimento. Nossa intenção era a de observar diretamente as práticas pedagógicas para aprofundar características ainda não abordadas e confrontar aspectos levantados nas entrevistas iniciais e nos documentos estudados. A importância da observação direta é destacada por Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Realizamos a observação das práticas pedagógicas de Geografia em apenas uma das escolas selecionadas, pois somente um docente permitiu a realização dessa etapa da investigação. Sobre esse aspecto, julgamos importante explicitarmos, mais adiante, os motivos justificados pelos dois outros professores participantes, para expormos os avanços e limites da presente investigação.

As três escolas localizam-se nas áreas com maiores altitudes do relevo urbano, por isso os alunos passam por vários córregos³ quando se deslocam da escola para outros bairros da cidade. Em média, as salas de aula possuem 34 alunos. Possuem um amplo acervo de livros destinados aos empréstimos de alunos e professores, com livros

³Os córregos existentes na área urbana do município são: São Joaquim, Capim Fino, Água Quente, Saltinho e Taquara do Reino.



relacionados ao ensino de diversas áreas do conhecimento. No entanto, após levantamento do acervo bibliográfico, observamos que em nenhuma das escolas havia materiais específicos sobre Hidrografia Local, ou mesmo sobre a Área de Proteção Ambiental - APA de Ibitinga-SP. No acervo de livros destinados ao uso dos professores, encontramos o livro *Geografia, Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula* (2011)⁴, em que há um capítulo sobre Hidrografia, sendo este o único material específico sobre o tema.

Em todas as escolas havia televisores com aparelhos de discos digitais versáteis (DVD) e aparelhos de projeção (*Data Show*), discos digitais compactos (CD), rádios, filmadoras, câmeras fotográficas. Duas escolas contavam com salas de informática que faziam parte do projeto do denominado ACESSA Escola.⁵ Nas salas de aula das três unidades escolares, os alunos possuíam livros didáticos de todas as disciplinas. Para Geografia, os livros utilizados pertenciam às coleções didáticas do Projeto Araribá e Radix. A utilização dos materiais didáticos disponíveis nas escolas, principalmente dos referidos livros didáticos, não ocorreu de modo constante e regular pelos professores de Geografia, tendo em vista que a cobrança maior, por parte da equipe gestora, referia-se à utilização do material didático fornecido pela Secretaria de Educação de São Paulo. Tal material é composto por “apostilas”. Segundo os professores manifestaram, em geral, os livros didáticos são utilizados apenas quando há a necessidade de reforçar algum

⁴Capítulo 3: Técnicas de Hidrografia e autores: Cleide Rodrigues e Samuel Fernando Adami. Livro adquirido pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE. Ação do governo federal que objetiva prover as escolas de ensino, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica.

⁵Programa desenvolvido pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Nas salas do ACESSA Escola, alunos da rede estadual podem participar de cursos online e oficinas propostas pelas instituições de ensino.



conteúdo que esteja relacionado com a apostila do aluno, portanto, quase não são usados. Constatamos, portanto, que há uma sobreposição de materiais didáticos oriundos do governo paulista e do governo federal.

Outro aspecto mencionado pelos professores é que apesar das escolas possuírem uma infraestrutura diversificada para possibilitar o trabalho docente, há uma notável falta de manutenção dos materiais disponíveis, dificultando, ainda mais, o uso dos mesmos.

As práticas pedagógicas e a Hidrografia Local

Dentre os professores participantes, dois tendem a restringir suas práticas pedagógicas ao currículo prescrito pelo governo paulista, ou seja, utilizam quase que exclusivamente o material curricular do Programa São Paulo Faz Escola - SPFE. Constituído, basicamente, pelos Cadernos do Professor e Caderno do Aluno, deixando assim de fazer qualquer referência às questões da Hidrografia da localidade. Tais professores não fizeram, durante as entrevistas (iniciais e sequenciais), referência alguma ao fato de o município de Ibitinga-SP ser uma Área de Proteção Ambiental - APA. Eles não priorizaram o ensino da Hidrografia Local nas suas práticas pedagógicas.

Um dos professores participantes da pesquisa mostrou um comportamento diferente dos demais. Pudemos estar presentes em suas aulas. Nelas, ele desenvolveu o tema Hidrografia, permitindo que identificássemos sua preocupação em associar conteúdos da Hidrografia Geral com os da localidade. O professor diversificou os recursos didáticos utilizados em sala e possibilitou ampla participação dos estudantes durante as aulas.

O tema Hidrografia foi desenvolvido durante quatro aulas, em sala e no auditório da escola. O professor utilizou o Caderno do Aluno, um livro didático, alguns mapas temáticos de parede, também, projetou *slides* e entregou atividades impressas para cada aluno.



Inicialmente, realizou uma atividade em grupo, em que os alunos receberam alguns mapas políticos do estado de São Paulo. Eles foram abertos em cima das carteiras agrupadas e passaram a ser “lidos” com a orientação do professor. Ele chamou a atenção para a observação de vários aspectos da região de Ibitinga-SP. Destacou a localização do rio Tietê, na parte rural do município. A atividade em grupo consistia de um conjunto de questões que envolviam a leitura do referido mapa. Nas duas aulas subsequentes, foi utilizado o projetor contendo uma sequência de slides sobre a bacia hidrográfica onde está localizado o município de Ibitinga. A aula desenvolveu-se de modo expositivo-dialogado, em que o professor destacou aspectos relacionados à produção de energia elétrica, à conservação das matas ciliares dos rios, localização dos municípios que fazem limites com o de Ibitinga-SP e, ainda, ao fato de Ibitinga ser uma das APAs existentes no estado de São Paulo. Explicou o que significa tal aspecto e sua importância. Após essa aula, o professor propôs uma atividade avaliativa em folha impressa. Também foi solicitado um relatório escrito. Nele, os alunos deveriam expor o que aprenderam com relação à Hidrografia de Ibitinga-SP.

Notamos, portanto, que esse professor desenvolveu sua prática pedagógica com um diferencial. Em sala de aula, ele estabeleceu um clima favorável para a aprendizagem utilizando uma linguagem acessível aos alunos, estimulando as perguntas, sendo solícito aos questionamentos, dentre outras. A linguagem cartográfica foi utilizada tanto como recurso para ensinar o tema como um conteúdo curricular a mais da Geografia. Nessa perspectiva, observamos que o professor ensina Hidrografia “pelo” mapa e “com” o mapa, mas também aproveita sua aula para retomar o uso da linguagem cartográfica, assim sendo, ele ensina “o” mapa. Ele fez isso, na medida em que introduziu noções cartográficas básicas por meio da leitura do mapa político do estado de São Paulo.

Pudemos constatar, ainda, que ele contextualizava a aula com diferentes questões do cotidiano e da localidade, buscando possibilitar aos alunos a elaboração dos



conhecimentos geográficos referentes à localidade em que vivem. Apesar de não ter conseguido abordar outros conteúdos importantes da Geografia Física, como, por exemplo, noções de Climatologia, ele conseguiu estabelecer relações com noções de Vegetação, Relevo e Cartografia. Aspectos essenciais para uma compreensão mais ampla do estudante na territorialidade local. Enfim, o tempo curto para se trabalhar com tantos conceitos inter-relacionados coloca os professores num constante dilema pedagógico. É preciso escolher, fazer determinados recortes conceituais para que o programa curricular possa ser desenvolvido. Essa parecia ser uma preocupação recorrente não apenas desse professor, mas também dos outros dois participantes, a necessidade de cumprir com o calendário instituído pelo currículo paulista.

O segundo professor participante afirmou que não trabalhou o conteúdo Hidrografia em sala de aula e não desenvolveu atividade alguma relacionada à localidade. Seu único objetivo foi “cumprir” com o conteúdo apresentado na apostila. Sugeriu aos alunos que fizessem, como tarefa de casa, as atividades da apostila que trazia informações sobre o rio Tietê. Segundo explicou, orientou os alunos para pesquisarem na *internet* as dúvidas que surgissem. Enfatizou que não “explicou nada” sobre o tema Hidrografia Geral ou Hidrografia Local durante suas aulas, pois estava muito atrasado com o conteúdo do material que chegou à escola com grande atraso. Tal docente insistiu na justificativa de que tinha que “terminar a apostila”, pois os conteúdos presentes nela seriam utilizados na próxima avaliação externa realizada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. A ação realizada pelo professor, buscando finalizar a apostila “de qualquer modo”, fez com que ele relegasse ao aluno a resolução das atividades propostas no material e a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem.

Salientamos que a simples implementação do currículo oficial pela SEE/SP, sem a participação efetiva dos professores no seu processo de elaboração, não traz



necessariamente a melhoria na educação oferecida pelo Estado. Na verdade, o que temos observado é a maior dificuldade do professor em ter autonomia em sua prática pedagógica, pois ele tem a preocupação em cumprir a “apostila” de qualquer forma. Assim, ele fica sem a liberdade de escolher o material escolar. Essa é a situação criada pela SEE-SP, na medida em que ela “impõe” a utilização das “apostilas” por todos os professores, pois avalia a aprendizagem dos conteúdos apresentados no material, por meio do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), avaliação aberta realizada anualmente pela SEE-SP, com os alunos do ensino Fundamental e Médio.

As avaliações externas, representadas pelo SARESP e o currículo oficial da Secretaria da Educação de São Paulo, não trazem itens de avaliação ou unidades de aprendizagem que apresentem a hidrografia local. Nesse sentido, a autonomia do professor em sua prática pedagógica é algo que só será alcançado com a formação continuada de professores e a formação inicial que vá além da formação do professor como mediador ou executor e valorize a dimensão do professor como investigador.

O terceiro professor participante relatou que, apesar de ter trabalhado com o tema Hidrografia, não fez referência alguma à localidade de Ibatinga-SP durante as aulas, pois também estava atrasado com o conteúdo da “apostila”. Contou que trabalhou o conteúdo de “forma geral”, “falando” do tema Águas pelo Mundo, dos grandes rios, sobre o consumo e desperdício de água no planeta, mas nada sobre a localidade. Por isso, considerou adequado não convidar as pesquisadoras para a combinada observação das referidas aulas. Informou, também, que naquele período, a escola ficou envolvida com dois projetos “extraclasse” e que os alunos saíam muito das aulas para participar dos mesmos, o que dificultava a realização de qualquer agendamento externo. Observou que estava ocorrendo um problema de frequência discente nas suas aulas, menos da metade dos alunos estavam presentes. O referido professor apesar de ter trabalhado o tema



Hidrografia não o relacionou com a Hidrografia Local, como havia programado inicialmente.

Considerações finais

Conforme já mencionamos anteriormente, consideramos importante salientar os avanços e limitações da nossa investigação tendo em vista contribuir com futuras pesquisas que buscam configurar práticas pedagógicas em Geografia. Alguns problemas dificultaram a realização da coleta de dados da forma como havíamos planejado. Realizamos três encontros com os professores que aceitaram participar da investigação. No primeiro deles, esclarecemos os objetivos de pesquisa e a importância da participação de cada um deles. Num segundo encontro, combinamos que além das entrevistas, iríamos observar as práticas pedagógicas em salas de aula. Todos concordaram, mas não conseguimos agendar tais observações com dois professores. As observações ocorreriam quando os professores iniciassem o trabalho com o tema Hidrografia, que é abordado no terceiro bimestre escolar, pois, neste momento, o material pedagógico fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo apresenta os temas Água e Hidrografia do Estado de São Paulo⁶. Combinamos, portanto, com cada professor que eles entrariam em contato com as pesquisadoras para informar as datas das aulas em que o tema seria tratado. No entanto, apenas um professor entrou em contato conosco. Tentamos falar com os outros dois por diversos meios, mas não conseguimos. Fomos até a escola e explicamos pessoalmente aos participantes que a observação das referidas aulas era importante para o pleno desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, eles afirmaram que não haviam começado o trabalho com o tema Hidrografia, pois o material didático enviado pelo governo foi entregue com atraso. Nas semanas seguintes, falamos

⁶O tema desta Unidade é Sistemas Naturais e está subdividido em três situações de aprendizagens (capítulos): Os Sistemas Naturais, A Água e Os Assentamentos Humanos e A Natureza e a Sociedade na Modelagem do Relevo (páginas 03 a 21 - Caderno do Aluno - Volume 3 - Geografia - 6º ano)



novamente com os professores e eles nos relataram como tinham procedido. Consideramos que o ideal seria que estivéssemos presentes nas aulas em que os professores abordaram o tema Hidrografia, mesmo tendo sido limitado aos conteúdos das apostilas ou a atribuição das tarefas para casa. No entanto, isso não ocorreu, conforme já explicado. Entendemos, portanto, que nem sempre é possível realizar todas as etapas planejadas de uma pesquisa desse tipo, que envolve configurar práticas pedagógicas de um dado conteúdo. No entanto, apontamos os avanços da presente investigação que indica relações entre Hidrografia local e práticas pedagógicas de Geografia no ensino fundamental paulista.

Os professores participantes priorizam os conteúdos existentes nos materiais didáticos disponibilizados pelo programa São Paulo Faz Escola. Os três casos analisados evidenciam três tipos de condutas docentes, um deles abordou o tema sem qualquer relação com a localidade em questão, outro não trabalhou o tema e apenas um docente mostrou valorizar a importância do município de Ibitinga-SP por ser Área de Proteção Ambiental – APA. Este estabeleceu relações entre a Hidrografia Local e os conteúdos apresentados sobre Hidrografia da apostila paulista.

A pesquisa indica que os professores trabalham em um contexto em que convivem com diversas dificuldades, sendo relevante destacar a escassez de tempo para realizarem buscas sobre a localidade em que atuam e as dificuldades em encontrar informações sistematizadas sobre a APA de Ibitinga-SP. O que representa um obstáculo ao trabalho dos professores de Geografia, além da ausência de programas de formação continuada instituídos pela própria Secretaria de Educação de São Paulo para a área de Geografia.

Os três professores participantes da presente investigação têm uma carga horária de trabalho extensa. Um deles atua em duas diferentes redes de ensino. Todos desprenderam um esforço grande para cumprirem o currículo oficial, o que representa outro problema para se inserir qualquer “tema extra” aos já prescritos nas apostilas. A



Hidrografia Local apenas foi trabalhada por um docente. Ele inseriu em sua prática pedagógica, noções e conceitos relacionados à APA de Ibatinga-SP. O currículo oficial e os tempos escolares disponíveis dificultam a realização de práticas pedagógicas que relacionem os conteúdos selecionados com o estudo do lugar. Todo esse contexto torna mais distante o preconizado pela Geografia Escolar Crítica, que pressupõe o desenvolvimento de uma consciência socioambiental e cidadã a partir da observação, descrição, análise e reflexão do lugar onde o estudante se insere.

A investigação apresentada, apesar dos seus limites e com as dificuldades relatadas, possibilita refletir sobre várias questões que envolvem as práticas pedagógicas de Geografia, não apenas sobre Hidrografia Local, mas também no que se relaciona ao estudo da localidade.

É necessário ressaltarmos que a formação de professores inicial e continuada é condição essencial para que o estudo da localidade se realize, pois apenas com professores autônomos que valorizam o lugar e realizam investigações sobre a localidade é possível contemplar essa dimensão no ensino na escolarização básica. Isso porque, como apresentado e discutido ao longo do artigo, os materiais didáticos e currículos não valorizam o estudo da localidade e poucos são os materiais disponíveis que apresentam a hidrografia local.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Geografia 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1997-1998.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas – SP: Papirus, 2008.



CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais de Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2004, p. 11-43

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 58, abril 1995.

LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. **Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar**. Universitas (Fernandópolis), v. 4, p. 27-34, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, H. T. de S.. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In: Educação e Pesquisa, v.30, n.2, mai/ago, 2004.

PEREIRA, S. C. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o cotidiano escolar. **GEOUSP: espaço e tempo**, n. 26especial, p. 71-78, 2011.

RODRIGUES, C.. ADAMI, S. **Técnicas de Hidrografia**. In: VENTURI, L. A. B. (organizador) **Geografia, Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula**. São Paulo: Editora Sarandi, 2011.

SANTOS, L. P.. **O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro.

SANTOS, M. **A natureza do espaço - Técnica e Tempo. Espaço e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria De Educação. **Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ciclo II e Ensino Médio**; São Paulo: SEE-SP. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Fundação para a Conservação e Produção Florestal do Estado de São Paulo. **APA Ibitinga: Pantanal Paulista Patrimônio Socioambiental do Interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Florestal / Secretaria do Meio Ambiente, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre as autoras

Valquíria Aguiar Meneghesso

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. E-mail: valmeneguez@uol.com.br

Andrea Coelho Lastória

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP.
E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Doutora em Sociologia. Professora do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas, na FFC/UNESP/Marília-SP.
E-mail: silvia.sfernandes@marilia.unesp.br

Recebido em: 13/05/2016

Aceito para publicação em: 05/06/2016