



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GEOGRAFIA**

FERNANDO FLORENCIO DA SILVA

**RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência a partir do
Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB**

**CAMPINA GRANDE
2016**

FERNANDO FLORENCIO DA SILVA

**RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência a partir do
Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Josandra Araújo Barreto de Melo.

**CAMPINA GRANDE
2016**

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

S586r Silva, Fernando Florencio da
Recursos didáticos no ensino de geografia [manuscrito] :
experiência a partir do subprojeto Geografia/PIBID/UEPB /
Fernando Florencio da Silva. - 2016.
54 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo,
Departamento de Geografia".

1. Ensino de geografia 2. Recursos didáticos 3. Processo de
ensino-aprendizagem 4. PIBID. I. Título.

21. ed. CDD 372.891

FERNANDO FLORENCIO DA SILVA

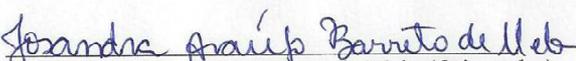
RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: experiência a partir do
Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB

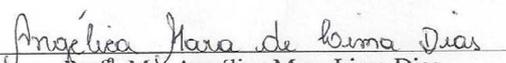
Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em: 25 / 07 / 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a M^e. Angélica Mara Lima Dias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a M^e. Marluce Silvano
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, pelo exemplo de mulher humilde e batalhadora, sem a qual dificilmente eu chegaria até aqui, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À minha família querida: Manoela Luiza Barboza da Silva (Mãe), exemplo de mulher, mãe, amiga, a quem devo o fato de estar concluindo mais uma etapa em nossas vidas; Francinaldo Florêncio da Silva (Pai), exemplo de honestidade e de bom coração, com quem aprendi a ser homem; Francinaldo Florêncio da Silva Jr. (Irmão), mais que amigo, companheiro, agente indispensável a esta graduação por ter cumprido o meu papel durante minha ausência familiar; Francielly Barbosa da Silva (Irmã), essência, sentido de vida; Ester Barbosa da Silva (Avó), a quem devo minha criação e apoio em todos os sentidos para chegar até aqui; em especial Severina Barbosa da Silva (“Titia”) e Maria Barbosa da Silva (“Tia Maria”); e todos os outros tios e tias, primos e primas. A todos muito obrigado pelo incentivo constante, investimento material e afetivo.

À mulher mais linda que já conheci, com quem a cada dia construo laços sentimentais mais fortes e indissolúveis, Merly Rute Arruda Barbosa (amor). Agradeço pela dedicação que dia após dia tens apresentando para com a minha pessoa, muito obrigado.

À Prof^a. Dr^a. Josandra Araújo Barreto de Melo, exemplo de profissional, mas também de ser humano, por quem tenho um grande apreço, advindo principalmente do seu companheirismo e estímulo à plena docência, muito obrigado!

A todos os (as) professores (as) do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba que contribuíram cumprindo o papel de agentes provocadores, facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, instigando-me a busca cada vez maior pelo conhecimento geográfico.

A todos os colegas da turma 2012.2 de Geografia - “GeoAmigos”, que acompanharam esta árdua jornada, contribuindo de forma efetiva para o meu desenvolvimento humano, filosófico e científico.

Ao PIBID/UEPB pelo incentivo financeiro, mediante o pagamento de bolsas, bem como a toda comunidade das Escolas São Sebastião e Severino Cabral, pelo apoio e participação nas atividades desenvolvidas.

Aos poucos porém verdadeiros amigos, Micias Daniel de Negreiros, Jessé de Andrade, Robson Roldão e Ronyel Roldão, componentes da Banda Turmalina. Agradeço pelo apoio e companheirismo. Em especial, gostaria de agradecer a Hugo Murilo da Silva por ter cedido sua casa para que eu pudesse escrever algumas partes deste trabalho, muito obrigado.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (RUBEN ALVES).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a eficácia e contribuição da utilização diversificada de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. A pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa, a partir do método fenomenológico. Foi desenvolvida em duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio na Escola São Sebastião – integrante do Subprojeto de Geografia/PIBID/UEPB, em que foram realizados três projetos de intervenção pedagógica, no sentido de introduzir metodologicamente recursos didáticos variados no estudo de determinados temas/conteúdos no ensino de Geografia, durante os anos de 2014 e 2015. A utilização de recursos didáticos de forma planejada e levando-se em conta o conhecimento de mundo do aluno no estudo de determinado tema/conteúdo, contribui positivamente para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, pois funciona como um instrumento didático que auxilia a compreensão do estudante, fazendo com que o conhecimento torne-se menos abstrato e com aplicação prática no cotidiano. Desta forma, entendemos que o PIBID apresenta-se como um condicionante para que esta pesquisa tenha se desenvolvido, haja vista o programa ter como caráter principal a integração entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, possibilitando que professores em formação adquiram experiência no campo de trabalho.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Recursos Didáticos. Processo de Ensino e Aprendizagem. Ensino Médio. PIBID.

ABSTRACT

This article aims at analyzing the efficiency and the contribution of didactic resources on the process of teaching and learning geography. The research was conducted by using a qualitative perspective from the phenomenology method. The corpus of the research was developed with two class from first year on a high school called São Sebastião, as part of a subproject from geography PIBID/UEPB where three projects of pedagogical intervention were done to trying to introduce methodologically different didactics resources studying certain topics on teaching geography, throughout 2014 and 2015. Using didactic resources by a well-planned way and taking into account for the students background knowledge on a specific topic it can contributes to the process of teaching and learning. Furthermore, it works as an instrument that helps the student understanding and becoming the knowledge not so abstract with practical application daily. In this way, we believe that the project of the PIBID was crucial to make possible this article's research, taking into consideration that the project has the main purpose of integrates academic knowledge and basic knowledge making possible new teacher to acquiring experience at his areas of work.

Keywords: Geography Teaching. Didactic Resources. Teaching Process en The Learning. High School. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mosaico de fotos do prédio da E. E. E. F. M. São Sebastião	40
Figura 2 – Mapa da E. E. E. F. M. São Sebastião	41
Figura 3 – Discussão a partir da utilização do cordel no estudo do Semiárido	48
Figura 4 – Utilização da bússola: um exercício de orientação	49
Figura 5 – Cartas de localização construídas pelos discentes	50
Figura 6 – Mosaico de fotografias: a maquete	51
Figura 7 – Vídeo/reportagem : resíduos sólidos	53
Figura 8 – Vídeo/reportagem: violência	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCEs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED-PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....	15
2.1 O Ensino de Geografia no Período Colonial	15
2.2. O Imperial Colégio Pedro II e a Autonomia do Ensino de Geografia.....	16
2.3. As Reformas Educacionais Brasileiras e Suas Influências no Ensino de Geografia	19
2.4 A Influência da (s) Geografia (s) Crítica (s) no Ensino de Geografia Brasileiro	27
2.5. O Pensamento Gramsciano na Geografia Escolar Crítica	32
3. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS E AS POTENCIALIDADES DA GEOGRAFIA ESCOLAR	35
4. METODOLOGIA.....	40
4.1 Caracterização Geográfica do Espaço da Pesquisa.....	40
4.2 Tipo de Pesquisa e Método	43
4.3 Técnica e Procedimento	44
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
6. CONSIDERAÇÕES	53
REFERÊNCIAS	54
ANEXO – QUESTIONÁRIO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE MAPS E GOOGLE EARTH PRO.....	56

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia atualmente é ainda compreendido como um ensino arraigado aos métodos tradicionais, de cunho mnemônico, preso ao uso intensivo do livro didático, e que não tem uma aplicação prática no cotidiano do aluno, tido por muitos discentes como “enfadonho”, mesmo após a pretensiosa renovação, que acrescentou a tudo isto um ensino de caráter doutrinário, de direcionamento teórico e metodológico único, com forte apelo político a revolução social e críticas sem fundamento ao sistema capitalista.

A partir do exposto, observou-se uma carência na utilização de recursos didáticos no ensino de Geografia, em que foi diagnosticado o uso intensivo do livro didático, deixando de lado outras possibilidades que podem contribuir para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem.

Em busca de se distanciar deste imbróglio em que se encontra o ensino de Geografia atualmente, destaca-se a importância para um ensino que vise a autonomia intelectual do aluno, apresentando-lhe as variadas vertentes de pensamento e análise do espaço geográfico, para que neste sentido, o estudante esteja preparado para construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento de mundo.

A análise desta pesquisa foi realizada a partir da experiência obtida durante o projeto PIBID/DG/UEPB desenvolvido em duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio, com média de 25 alunos por turma, na E. E. F. M. São Sebastião durante os anos de 2014 e 2015. Neste período foram desenvolvidos três projetos pedagógicos, um durante o segundo semestre de 2014 na primeira turma, e outros dois ao longo do ano letivo de 2015 na segunda turma. Os projetos tinham como mote a utilização de recursos didáticos diversos que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Geografia no estudo de determinado tema/conteúdo. Utilizou-se nesses projetos variados recursos didáticos, tais como: a literatura de cordel, mapa, carta, bússola, globo terrestre, aplicativos de cartografia multimídia (Google Maps e Google Earth Pro), maquete e vídeo-reportagens.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a contribuição do uso diversificado de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia ao se discutir determinado tema/conteúdo.

A relevância da análise que será desenvolvida para este trabalho consiste em demonstrar se há ou não eficácia ao se utilizar recursos didáticos diversos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e qual a possível contribuição do uso destes recursos

para o ensino de Geografia, afim de, desvinculando-se do tradicionalismo, a metodologia apresentada seja capaz de auxiliar o aluno a interpretar o espaço geográfico de forma crítica e autônoma, ao fornece-lhe ferramentas para tal tarefa.

O trabalho foi dividido em quatro partes principais, a primeira trata sobre o desenvolvimento do ensino de Geografia no Brasil a partir de uma análise historiográfica, desde o período colonial até a contemporaneidade, apresentando de forma breve o percurso transcorrido por esta disciplina no país, como recebeu o status e autonomia no currículo escolar, a influência das reformas educacionais a cada período histórico, os principais representantes e personagens e suas contribuições. A segunda aborda discussões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos didáticos e as potencialidades da geografia escolar no Brasil segundo o que apontam alguns documentos oficiais, como os PCNs. A terceira, traz uma descrição da metodologia realizada durante os projetos pedagógicos, e por fim a ultima parte apresenta os resultados obtidos a cada projeto a partir da experiência vivenciada na E. E. E. F. M. São Sebastião.

2. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

2.1 O Ensino de Geografia no Período Colonial

Neste capítulo será abordado, de forma breve, o percurso histórico do ensino de Geografia no contexto brasileiro, abordando os pontos mais importantes que influenciaram as mudanças ocorridas ao longo do tempo, seus principais personagens e representantes, desde a origem da utilização dos conhecimentos geográficos em sala de aula, passando pela institucionalização e fixação da disciplina nos currículos escolares, até a reflexão sobre seu principal papel na contemporaneidade.

Inicialmente, a educação escolar brasileira esteve sob a guarda dos Jesuítas, mais precisamente os padres da Companhia de Jesus, que organizaram o primeiro sistema escolar brasileiro, por volta da primeira metade do século XVI. Os colégios do período colonial seguiam regras que foram sancionadas em um plano de estudo elaborado pela Companhia de Jesus, no ano de 1599, o *Ratio Ataque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum* (PESSOA, 2007, p. 30).

O Ensino de Geografia, naquele período, não ocorria de forma autônoma, mas de forma implícita em textos que eram ensinados durante a prática da leitura de autores clássicos. Segundo a literatura, “O latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a geografia, as relia, não tem um estatuto autônomo, são ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos” (FRANÇA, 1952, p. 49 *apud* ROCHA, 2000, p. 129).

Tal prática denominada pelos jesuítas de *erudito* (ROCHA, 2000, p. 130) utilizava, durante a leitura de textos, informações de cunho geográfico altamente descritivo, com a finalidade de que o aluno pudesse compreender o determinado texto, objeto de estudo da gramática. Então, o conhecimento geográfico estava submetido a outras disciplinas e não se constituía como uma disciplina autônoma.

Destaca-se naquele momento da história brasileira a publicação dos compêndios que influenciaram a maioria dos professores de Geografia da época, a *Chorographia Brasílica*, organizada pelo Padre Manoel Aires de Casal, que passou a ser publicado mais exatamente depois do ano de 1817, pela Imprensa Régia (PESSOA, 2007, p. 32).

Segundo Pessoa (2007), a obra serviu por mais de meio século como exemplo para autores de livros didáticos de Geografia transmitindo, por meio destes, um apanhado de

graves deficiências conceituais e metodológicas, destacando-se o uso exacerbado das nomenclaturas, a falta de explicações, descrição intensiva dos fatos, até mesmo desnecessária, e a total ausência de mapas. Tais características corroboraram para a fixação de uma Geografia escolar, naquele período, acrítica, enciclopédica, mnemônica, descritiva e enumerativa, que fazia o uso exagerado da memorização de nomes de espaços geográficos, muitas vezes distantes da realidade do aluno.

2.2. O Imperial Colégio Pedro II e a Autonomia do Ensino de Geografia

Os jesuítas detiveram o monopólio da educação brasileira durante mais de duzentos anos, período em que a Geografia escolar não esteve consolidada enquanto disciplina, estando posta em segundo plano nos currículos escolares vigentes na época. Dessa forma, além de não existirem cursos de formação de professores (as) de Geografia, para que pudessem atuar e se aprimorar na área de estudo, tal ensino foi pouco difundido, pois não havia interesse do Estado sobre o conhecimento geográfico. Rocha (2000, p. 131) aponta para o fato que:

Foi somente no século XIX que o ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, localizado na antiga Corte, a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas, apesar de não ser a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia.

Como destacado acima, apenas a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, instalado no Rio de Janeiro - antiga Corte, a Geografia escolar passou a usufruir de maior autonomia, ganhando *status* no currículo escolar e título de disciplina independente. O que foi de extrema importância, pois o colégio foi criado para servir como referência para as demais escolas, tanto públicas quanto privadas.

Entretanto, segundo Vlach (2013, p. 190), a Geografia ensinada, principalmente em escolas privadas, não se diferenciava daquela inspirada pela pena do Padre Manoel Aires de Casal, sob patrocínio oficial, a *Corografia Brasílica*, bem como àquela registrada pela *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Em outras palavras, uma Geografia que, muitas vezes, não poderia ser, sequer, classificada como descritiva, dado que Aires de Casal não acompanhava os debates científicos da época, aos quais seus contemporâneos, Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, os “pais da Geografia Moderna”, não eram alheios.

Para exemplificar tal realidade, Pessoa (2007) cita o livro de Thomaz Pompeo de Sousa Brasil, “Geografia Geral e Especial do Brasil”, que teve sua última edição publicada em 1856, considerado o compêndio didático mais aceito nas escolas do período imperial.

Issler (1973) *apud* Rocha (2007, p. 35) compara a obra de Thomaz Pompeu às fantasias da literatura medieval, recheada de conteúdos inadmissíveis para aquela época, em que o ensino de Geografia já se consagrava como uma disciplina autônoma e descritiva. A obra de Thomaz Pompeo utilizava um método bem comum na época, chamado de dialogístico, método que consistia em uma espécie de diálogo feito com perguntas reproduzidas pelo professor (mestre) e respondidas com exatidão pelo aluno (discípulo). Entretanto, se faz necessário inferir que a obra de Pompeu passou por mudanças e, em sua terceira edição, deixou de utilizar o método dialogístico que, conforme a época condizia com a epistemologia vigente, a Geografia Clássica.

Outro fato importante daquele período foi que os “docentes que atuavam no ensino de Geografia eram oriundos (as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes, etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira”, como afirma Rocha (2000, p. 131). Isso constituía uma grave situação da educação do período imperial, pois não só a Geografia, mas também as demais disciplinas do currículo sofriam do mesmo problema: seus docentes eram, em sua maioria, profissionais que não lograram êxito nas respectivas profissões, deixando-as para atuarem em sala de aula, o que corroborava, muitas vezes, para uma educação de baixa qualidade, principalmente por que tais professores não estavam preparados profissionalmente para assumirem a docência.

A respeito da qualidade do ensino de Geografia no Brasil, durante o período imperial e em comparação com outros países da mesma época, Ruy Barbosa de Oliveira (1849 – 1923), político e jurista, escreveu:

Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia. Tomemos, por exemplo, a *Pequena Geografia da Infância*, composta para uso das escolas primárias. Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: definição da geometria, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e Estados. Que se *pressupõem assim conhecidos antes de aprendidos*, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. Então, em vez de principiar pelo município, pela província ou pelo país, o curso consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América (onde o discípulo repete simplesmente o nome da pátria, confundindo, sem uma palavra de

distinção, entre os demais Estados) e à Oceania, para depois, recomeçando, estudar a geografia particular de todos os países das cinco partes do mundo, e só no fim receber notícias do seu. *O ensino por nomenclatura* domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais se reduz à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém, quase todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quase absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na geografia particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar (BARBOSA, 1946 *apud* ROCHA, 2007, p. 37).

Nesta perspectiva, Ruy Barbosa deixou claro o quão era ineficiente e ultrapassado, frente a outros países, o ensino de Geografia de cunho nomenclaturista que, particularmente, limitava-se à memorização dos fenômenos geográficos em que os alunos abstinham-se apenas a conhecer antes mesmo de aprender, e a decorar exacerbadamente. Em consonância com autor anteriormente mencionado

Para Ruy Barbosa, a Geografia catalográfica fundamentada no vocabulário de nomes baseados na técnica de utilização da memória, mediante processos artificiais auxiliares, como, p. ex.: a associação daquilo que deve ser memorizado pelos alunos, como nomes de rios, cidades, dados populacionais, etc. deveria ser abominada o quanto antes das salas de aulas brasileiras, visto que, o ensino desse modelo de geografia de característica abstrata, sem preocupação alguma com a análise científica dos fenômenos abordados, distante da realidade do aluno é verdadeiramente desnecessária, servindo apenas como punição para os estudantes que ocupavam as salas de aula, e de prazer para os professores que se deleitavam em fazer sofrer através da utilização da palmatória os pobres alunos de memória pouco favorecida (ROCHA, 2007, p. 38).

Desta forma, percebe-se que, durante o período imperial, poucas foram as mudanças e avanços consideráveis no ensino de Geografia, permanecendo com praticamente as mesmas características da Geografia ensinada no período colonial. Segundo Rocha (2007, p. 39), “proferiu-se, durante todo o Império, uma Geografia escolar fundamentada na orientação clássica, ou seja, de caráter puramente descritivo, mnemônico, enumerativo e enciclopédico, totalmente alheio à realidade que cercava a vida do (a) aluno (a).”

A metodologia empregada no ensino de Geografia que predominou naquele momento da história do Brasil era de cunho clássico, o que ficou constatado desde a fundação do Imperial Colégio Pedro II até o fim do Império. Metodologia pela qual, de forma abusiva, utilizava-se da descrição de fenômenos e espaços geográficos, em que os alunos detinham-se a memorizá-los de forma minuciosa, mnemônica e enciclopédica.

2.3. As Reformas Educacionais Brasileiras e Suas Influências no Ensino de Geografia

Diante de algumas mudanças no ensino de Geografia, ocorridas durante o período republicano, mais precisamente na Primeira República (1889 – 1930), faz-se necessário explicitar as principais reformas educacionais que influenciaram tais transformações.

A primeira reforma realizada durante a república foi pensada por Benjamin Constant, militar de orientação positivista, em 1890. Como afirma Palma Filho (2005), a reforma foi orientada por dois princípios fundamentais, liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Suas influências na Geografia Escolar, segundo Pessoa (2007, p. 40), foram:

No que se refere ao ensino de geografia ficou estabelecido que o mesmo fosse ministrado em todas as sete séries do ensino secundário integral distribuídos da seguinte forma: nos dois primeiros anos seriam ministradas três aulas por semana, com o seguinte programa para o primeiro ano: geografia física, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e noções concretas de astronomia. Para o segundo ano o programa compreendia os seguintes assuntos: geografia política e econômica, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e estudo complementar de astronomia concreta, ao passo que nos demais anos seria facultada a essa disciplina uma hora semanal para revisão dos conteúdos já vistos anteriormente.

Pouco tempo depois, houve a segunda reforma educacional do período republicano, proposta por Eptácio Pessoa, Ministro do Interior (Justiça e Educação), do governo Campos Sales, em 1901. Uma forte característica dessa reforma é que assumia que o curso secundário representava o ingresso nas Faculdades da época.

Quanto a Geografia Escolar, Pessoa (2007, p. 41) destaca que “[...] essa reforma propôs poucas modificações, sendo a mais considerável a redução das aulas de Geografia nos três primeiros anos do ensino secundário integral. Foram, portanto, abolidas as revisões que se faziam presentes na reforma anterior.”

A terceira reforma educacional ficou conhecida como Rivadávia Corrêa, nome do então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, do governo de Marechal Hermes da Fonseca, realizada em 05 de abril de 1911. No tocante à Geografia escolar, não houve mudança expressiva, apenas a redução do ensino secundário de sete para seis anos, nos quais a geografia era ensinada nos três primeiros anos, em que seriam administradas três horas semanais.

Rocha (1996, p. 216) apud Pessoa (2007, p. 41) analisa que, segundo o novo regulamento do Colégio Pedro II, criado na reforma Rivadávia Corrêa, o ensino de Geografia seguira tal metodologia:

No ensino de geografia o intuito fundamental será a descrição metódica e racional da superfície da terra, por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca transfoliados, e de exercícios de memória referentes às cinco partes do mundo, aos países da América, especialmente ao Brasil, e aos da Europa, com a preocupação de evitar minúcias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar, quer no estudo da geografia física, quer no da geografia política e do ramo econômico.

A quarta reforma ficou conhecida como Reforma Carlos Maximiliano, ocorreu em março de 1915. Segundo Palma Filho (2005), Carlos Maximiliano, político e jurista de formação liberal, buscou uma rigorosa uniformização do ensino, pois estava preocupado com a qualidade do ensino secundário em decadência por causa da última reforma. Entretanto, sua preocupação estava mais focada na preparação dos alunos do ensino secundário para o ensino superior, fator tido como de grande importância para os familiares dos estudantes.

Uma das mais significativas mudanças no currículo escolar foi a redução do ensino secundário de seis para cinco anos e, quanto à Geografia escolar, Pessoa (2007, p. 42) destaca que:

Em relação ao ensino de geografia podemos certificar que a referida reforma conduziu a disciplina para uma depreciação em relação a reforma anterior, visto que, houve uma redução em relação ao número de séries em que a geografia se fazia presente. Assim a disciplina passa a ser ministrada apenas nos dois primeiros anos do curso secundário. Além da diminuição do número de séries o conteúdo a ser ministrado se tornou mais compacto, ainda que continuasse sendo o mesmo empregado na reforma passada.

Depois de quase um século de institucionalização da Geografia nos currículos escolares e, mesmo passando por reformas educacionais importantes, a disciplina pouco se modernizou, conservando ainda características da Geografia Clássica, com o uso intensivo do livro didático e exames que requeriam do aluno grande esforço de memorização.

Nota-se que as verdadeiras transformações no ensino de Geografia foram implementadas durante e a partir da segunda década do século XX, com a introdução da geografia moderna. Tais transformações ocorreram em meio a um embate ideológico travado entre os professores de Geografia que defendiam um modelo de ensino clássico, tradicional, e os que não se conformavam com tal modelo, exigindo renovações, tanto nas metodologias empregadas em sala quanto nos conteúdos ensinados (PESSOA, 2007).

Porém, verifica-se que só a partir da Reforma Luiz Alves Rocha Vaz, instituída em janeiro de 1925, propostas inovadoras que divergiam das tradicionais foram implementadas. Analisando tais propostas, Pessoa afirma que:

Dentre as principais transformações advindas dessa reforma estão o aumento do tempo de duração do curso secundário de cinco para seis anos, a extinção dos exames parcelados de preparatórios e a conseqüente introdução do regime seriado,

que a partir daquele instante seria adotado nas escolas médias presentes em todo território brasileiro (2007, p. 43).

Além de tais reformulações supracitadas quanto ao ensino, destaca-se a introdução da ideologia do nacionalismo-patriótico nos currículos escolares de Língua Portuguesa, Literatura, História Nacional e, principalmente, no currículo de Geografia, que teve grande importância para a disseminação e formação do ideário de Estado-Nação na sociedade.

Rocha (1996, p. 153-160) apud Pessoa (2007, p. 43), tratando sobre a incumbência da Geografia escolar e importância da disciplina para a disseminação do nacionalismo-patriótico, explana que:

À medida que o modo de produção capitalista se consolidava, as formas espaciais preexistentes (feudos, cidades-estados, etc.) se tornavam um empecilho para os interesses econômicos e políticos da burguesia em ascensão, daí a necessidade de fazer emergir uma nova forma jurídico-espacial. Neste contexto, surgem os chamados Estados Nacionais. A forma Estado-Nação, entretanto, precisava ser assimilada pelo coletivo da sociedade e por isso mesmo, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado passou a ser vista pela burguesia como importante instrumento para se alcançar tal intento. A escola foi revestida de um caráter nacional e as disciplinas que compõem o seu currículo passaram a ter, como uma de suas finalidades, a disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A instituição escolar tornou-se, por excelência, o agente do sentimento nacional, o meio de espalhar em todos o patriotismo tão necessário para a unidade nacional almejada pela burguesia. Nesse contexto, coube à geografia escolar ocupar-se também do estudo do Estado-Nação, tendo privilegiado as suas bases físicas, tentando assim disseminar a idéia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram no mesmo território nacional.

Percebe-se que, a partir de então, o ensino de Geografia ganhou um novo caráter, o de disseminador da ideologia do nacionalismo patriótico, em que o professor detinha a função de “catequizar” a juventude brasileira. Nesse contexto, pode-se inferir que o período republicano teve considerável importância para o ensino de Geografia, dado que foi nesta época que a Geografia moderna foi introduzida de forma mais intensa no currículo escolar, o que modificou sua estrutura. Corroborando com esta afirmação, Pessoa afirma:

Embora, ainda se fizesse muito presente a influência da geografia descritiva em nossas salas de aula, é importante destacar que a partir do início do século XX, a sua presença não seria mais absoluta em nossas escolas, naquele instante já se fazia emergir no interior da disciplina, uma geografia escolar fundamentada na concepção moderna de ensino, que seria finalmente submetida à orientação do Estado através dos currículos escolares brasileiros (2007, p. 45).

Para compreender melhor como se deram tais modificações, se faz necessário destacar a importância para estabelecimento de um ensino de orientação moderna, as ações de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884 – 1980), professor desde 1920 do Colégio Pedro II, e pioneiro do pensamento geográfico moderno no Brasil.

A sua primeira obra sobre metodologia do ensino, *Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*, publicada em 1925, marcou as discussões sobre a temática, com uma forte crítica ao ensino tradicionalista. Pessoa (2007) apresenta algumas concepções que Delgado de Carvalho levantava sobre o ensino de geografia da época, um ensino de caráter administrativo e nomenclaturista, o que Delgado chamava de “concepções geográficas tradicionais”.

Dessa forma, principalmente em relação à metodologia empregada para o ensino dessa disciplina, convergiu suas críticas para aquilo que nomeou de “*concepções geográficas tradicionais*.” Destacava, no interior dessas concepções, a geografia de caráter administrativo, isto é, o estudo do território brasileiro a partir de sua divisão por estados da federação, e a geografia de caráter nomenclaturista, cuja única finalidade era conferir nomes, privilegiando a memorização em detrimento do conhecimento. Delgado considerava esses como sendo entaves poderosos ao desenvolvimento da geografia científica que desejava estabelecer em definitivo na sociedade brasileira (PESSOA, 2007, p. 46).

Além da crítica às “concepções geográficas tradicionais”, Carvalho também apontava que se fazia necessário, no ensino de Geografia, a abolição da nomenclatura e de tudo quanto fosse de caráter mnemotécnico, que constituíam as concepções da Geografia tradicional. E que, no lugar destas, o ensino deveria ater-se a observar e analisar os fatos “em marcha”. (CARVALHO, 1913, p. 6 apud VLACH, 2004, p. 193).

Para Delgado de Carvalho, a análise geográfica do espaço deveria ser realizada por meio da observação e descrição das partes de um todo fragmentado, o que conduziria ao relacionamento entre as mesmas, formando a concepção de um todo sistematizado. Método de caráter positivista-funcionalista, pelo qual o autor buscava solucionar os problemas sociais da época (FERRAZ, 1994, p. 55-56 apud PESSOA, 2007, p. 47).

Observa-se que Delgado de Carvalho tornou-se protagonista no processo de disseminação da ideologia do nacionalismo-patriótico e ator fundamental para a introdução de um ensino de Geografia moderna no Brasil, como afirma Pessoa (2007, p. 49):

Como podemos perceber Delgado de Carvalho representou, de fato, uma ruptura com a velha geografia de nomenclatura que pedagogicamente moldava uma aprendizagem mnemônica e funcional, compreendendo dessa forma um espaço geográfico fragmentado, sem vida, estático, desabitado de sentidos reais e de curiosidade para os estudantes, servindo apenas como pano de fundo para outras atividades que não fosse o verdadeiro ensino de geografia.

Este fato corroborou para o desenvolvimento e institucionalização de um ensino de Geografia de orientação moderna nas escolas brasileiras, fazendo com que o antigo caráter clássico do ensino fosse, paulatinamente, perdendo seu *status* de modelo padrão.

Nesta perspectiva de transformações ocasionada por reformas educacionais, introdução e institucionalização de um ensino de Geografia com orientação moderna no Brasil, destaca-se a reforma Francisco Campos, instituída pelo ministro da Educação e Saúde Pública, em 1931, Francisco Campos, durante o governo do então presidente, Getúlio Vargas.

A reforma Francisco Campos foi considerada uma das mais importantes no processo de renovação do ensino, haja vista ser a primeira a ter vigência em todo o território nacional, constituindo um sistema nacional de educação, fato inédito na história da educação brasileira. A reforma caracterizava-se pela implementação de um modelo educativo em que o conteúdo abordado pudesse ser útil na vivência do aluno, de base dinâmica, pautado na aquisição do conhecimento, diferenciando-se do modelo anterior de cunho tradicionalista.

Quanto à metodologia e técnicas empregadas no ensino de Geografia, Pessoa (2007, p. 51) afirma que “o programa direcionado ao ensino de geografia nos dava uma nítida orientação de aproveitar sempre as observações e impressões colhidas pelos alunos, aplicando sempre que possível o método intuitivo por meio de demonstrações e experiências.”

É importante ressaltar que, naquela época, o ensino de Geografia sofreu influência dos princípios norteadores do pensamento escolanovista, ou Escola Nova. Movimento que eclodiu no Brasil durante a metade do século XX, inspirado por políticas filosóficas de direito a igualdade, laicidade e educação para todos.

O movimento chamado Escola Nova esboçou-se no Brasil, na primeira metade do século XX. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932). Esse documento defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As suas idéias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. (PESSOA, 2007, p. 51).

Entretanto, apesar dos avanços impulsionados pela introdução de um ensino de orientação moderna no aparato legal, a disciplina de Geografia continuou sendo suplantada pelo método tradicional.

Ou seja, a distância real existente entre o processo eminente de renovação do ensino da geografia escolar e a continuidade dos processos obsoletos praticados pela geografia descritiva e mnemônica, não foi considerável o bastante para impossibilitar que, os conteúdos que possuíam qualidades adequadas a orientação moderna de ensino ficassem reduzidos a sua aparência genuinamente informal. (PESSOA, 2007, p. 52).

Outro fato relevante na historiografia do ensino de Geografia no Brasil refere-se à criação dos primeiros cursos de formação de professores desta disciplina, o que ocorreu através do decreto de nº 19.851, instituído durante a reforma Francisco Campos, em 11 de abril de 1931. Por meio de tal decreto, foram criadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e admitido, pela primeira vez, o sistema universitário no país.

A Universidade de São Paulo – USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), que passou a se chamar Universidade do Brasil (1938), e que, atualmente, é a Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ, foram as primeiras instituições universitárias criadas a partir do regimento estabelecido pelo novo decreto.

Azevedo (1971, p. 700) apud ROCHA (2000, p. 132) relata que tais Faculdades foram criadas com duplo propósito, o de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e para a formação de professores secundários.

Inicialmente, o curso de Geografia nessas Faculdades formava uma única graduação com o curso de História, e suas aulas eram ministradas por professores de origem europeia. Rocha (2000, p. 132) afirma que a “contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de Geografia.”

Os primeiros professores (as) de Geografia licenciados (as), que se formaram a partir de 1936, trouxeram consigo concepções assentadas na ciência geográfica de orientação moderna e também na pedagogia renovada o que, segundo Petrone (1993) apud Pessoa (2007, p. 54) “constituiu-se em um extraordinário fator de mudança cultural em todos os lugares onde se fizeram presentes, direta ou indiretamente, nas salas de aula ou mesmo fora dela.”

Contudo, mesmo sendo fato que a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tenham uma importância considerável no direcionamento dos novos rumos para o ensino de Geografia, se faz necessário apontar para a questão de que nem todos os professores recém-formados concordavam com a epistemologia da Geografia moderna e, comparado ao corpo docente nacional iminentemente de orientação clássica, os novos professores que concordavam com os princípios modernos formavam uma parte consideravelmente ínfima. Assim, Pessoa (2007, p. 55) afirma que:

(...) apesar de ser em quantidade muito reduzida o número de profissionais oriundos desses novos cursos em comparação a infinidade de professores de geografia presente no país afirmamos com absoluta certeza que, o surgimento do professor licenciado em geografia se tornou de fundamental importância no processo de fortalecimento e consolidação da orientação moderna de ensino presente em nossas salas de aula.

Faz-se necessário frisar a importância da criação de outras instituições que corroboraram para o processo de institucionalização do ensino de Geografia no Brasil, entre elas, destaca-se a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 1934, a fundação da Sociedade Brasileira de Geografia do Rio de Janeiro em 1883, denominada posteriormente de Sociedade Brasileira de Geografia - SBG no ano de 1945, e da criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB em 1934, que passou a se construir em uma entidade de dimensões nacionais a partir de 1944, que possuía sócios, profissionais e estudantes, todos engajados em projetos e eventos produzidos pela associação.

Dentre tantas reformas que influenciaram os rumos do ensino de Geografia no Brasil, destaca-se a última reforma educacional do período republicado sob a égide do Estado Novo, a reforma Capanema, que entra em vigor em abril de 1942, proposta pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Segundo Pessoa (2007, p. 55), durante tal reforma, a disciplina de Geografia passou a ser ensinada nos quatro anos de ensino ginasial e também nos três anos de ensino científico, conforme o currículo da época, o que configura esta disciplina como importante no processo de constituição do modelo escolar proposto pela reforma, esta que trouxe consigo a reafirmação, ainda mais severa, do nacionalismo patriótico. Com o slogan “educar para a pátria”, Gustavo Capanema buscou se distanciar das propostas que constavam no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Segundo o autor supracitado, foi neste período e, mais especificamente por causa da reforma Capanema, que a Geografia Escolar tornou-se disciplina indispensável à propagação do nacionalismo patriótico.

A reforma Capanema deu ênfase ainda maior a propagação da ideologia nacionalista em nossas escolas, e no caso particular da geografia torna-se mister o seu papel de difusão do nacionalismo patriótico nessa legislação. Não que as demais legislações e os governos anteriores não tivessem difundido essas idéias, mas cumpre destacar a orientação enfática atribuída a reforma Capanema no que se refere a essas concepções ideológicas (PESSOA, 2007, p. 56).

No entanto, mesmo com uma proposta que conciliava o ensino de Geografia moderno e a ideologia do nacionalismo patriótico, no âmbito da realidade escolar, não existia um corpo docente renovado, e nem muito menos de caráter único, dado que a quantidade de professores que se formavam encontrava-se ainda muito aquém das reais necessidades que as escolas brasileiras exigiam. Pessoa (2007, p. 57) relata que:

No tempo transcorrido da reforma Capanema, (1942-1962) o ensino de geografia moderna, ao menos na legislação, consistia como modelo oficial de geografia escolar a ser utilizado em nossas escolas, porém, contrário ao que estabelecia a orientação renovada de ensino para a geografia, grande parte dos professores ainda

sem formação acadêmica, não conseguia compreender satisfatoriamente as novas práticas de ensino propostas para essa disciplina. Conservavam dessa forma a velha orientação clássica, de fases ultrapassadas, porém ainda servindo de inspiração para ministração de aulas por parte de nossos educadores, o que infelizmente serviu apenas para provocar um esvaziamento do valor da geografia e do professor da própria disciplina em nossas salas de aula, relegando-a dessa forma a uma matéria de simples complementação e de cultura geral, quando não odiada pelo seu caráter descritivo e mnemônico.

Nesse contexto, em que a Geografia cada vez mais se fixava enquanto disciplina escolar e fortalecia o *status* de ciência autônoma, por meio da institucionalização universitária, não seria possível deixar de lado a participação de outro protagonista desse processo, Aroldo Edgar de Azevedo (1910 – 1974), professor e autor de livros didáticos, influência no ensino de Geografia nacional de nível superior e básico, teórico que estabeleceu na Geografia brasileira o paradigma “a terra e o homem”. Pessoa (2007) relata sobre as características do modelo de geografia apresentado por Aroldo de Azevedo, e afirma que:

Esse modelo de geografia acabou por trazer para o enfoque educacional brasileiro e, sobretudo, para o ensino da geografia, uma metodologia funcionalista, positivista, sem compromisso em estabelecer relações entre a ciência e a realidade acerca da sociedade, abstraindo do homem o que ele tem de mais importante, seu caráter social (PESSOA, 2007, p. 57-58).

Em consonância com o autor supracitado, Vlach (2013) faz uma análise sobre a influência dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo e demonstra que, no mais, os seus livros não passavam de uma nova roupagem do ensino de caráter tradicionalista:

O fato é que, por meio de seus livros didáticos (do antigo ensino primário ao antigo colégio), Aroldo de Azevedo implantou um “modelo” de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal, enfim, aquilo que, mais tarde, seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional. Assim, contribuir para isolar, ainda mais, a geografia das demais ciências humanas bem como os geógrafos das grandes questões nacionais (VLACH, 2013, p. 215).

Assim, mesmo após os avanços que as reformas educacionais e a criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras proporcionaram ao ensino de Geografia, naquela época, com criação dos cursos de formação de professores, a introdução da Geografia moderna, tanto no ensino de nível superior quanto no ensino de nível básico, fatores cruciais no processo de institucionalização desta ciência no Brasil, é possível afirmar que o ensino de Geografia ainda apresentava-se metodologicamente fragmentado em áreas de estudo que não eram relacionadas entre si, com apelo à memorização exacerbada, forte direcionamento ideológico do nacionalismo-patriótico, descrição desarticulada da paisagem, e descaracterização do homem enquanto ser social.

Porém, concomitantemente a esse período, durante a segunda metade do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram alguns movimentos que foram de encontro a essa perspectiva metodológica no cenário mundial e, posteriormente, por influência destes, no cenário nacional. Tais movimentos surgiram em meio às transformações econômicas, políticas e sociais, com a finalidade de fazer uma análise mais precisa e em consonância com tais transformações, fato que a Geografia de caráter tradicionalista se mostrava incapaz. Esses movimentos foram denominados por alguns teóricos de Geografia (s) Crítica (s).

2.4 A Influência da (s) Geografia (s) Crítica (s) no Ensino de Geografia Brasileiro

Pode-se observar que a partir da década de 1970 o ensino de Geografia no país encontra-se em uma fase de transição entre a Geografia escolar de cunho tradicionalista: arraigada ao paradigma a “Terra e Homem”, mnemônica, neutra com relação aos problemas sociais, descritiva e com pouca ou quase nenhuma aplicabilidade no cotidiano do aluno; para uma Geografia (s) escolar crítica (s), que segundo Vesentini (2013, p. 222):

Numa perspectiva internacional, ela teria surgido em meados da década de 1970, inicialmente nos Estados Unidos (com a geografia radical) e na França, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça e em muitos outros países, tendo sido, na sua origem, expressa ou pelo menos identificada com os periódicos *Antipode: A Radical Journal of Geography* (criado em 1969 nos Estados Unidos) e *Hérodote* (criado em 1976 na França), além de enorme importância, como uma espécie de livro-manifesto, da obra *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste.

Assim como toda e qualquer ideologia ou movimento revolucionário floresce em meio à transformações sociais, a (s) Geografia (s) Crítica (s) não se apresenta diferente. Surge num “contexto de revisão de valores: maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo”, assentada na teoria crítica advinda dos pensadores da Escola de Frankfurt, com o anarquismo (Réclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxistas, principalmente Gramsci, com os pós-modernistas, entre outras escolas de pensamento que se diziam inovadoras (VESENTINI, 2013, p. 223).

No Brasil, a Geografia Crítica eclode em um período bastante conturbado da história do país, durante a ditadura militar (1964 – 1985). Período em que houve uma das mais severas reformulações educacionais, a qual extinguiu alguns cursos de Licenciatura como a Geografia e a História e instituiu os cursos de licenciatura curta, implementados a partir do advento da Lei nº 5.692/71 e do parecer nº 853/71, juntos tais documentos reorganizaram o ensino em

apenas dois níveis: o primeiro e segundo grau, introduzindo no currículo escolar de ambos os níveis os Estudos Sociais que, segundo Penteadó (1991, p.20) apud Rocha (2000, p. 134) é:

Uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e da Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia- como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando.

Contudo, percebe-se que desde a implantação do golpe de Estado, o governo militar buscou reformular drasticamente a educação brasileira. Ainda em 1964 o Conselho Federal de Educação aprovou a criação dos cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais, que duravam três anos apenas, com o objetivo de formar professores (as) polivalentes para atenderem ao primeiro nível de ensino. Rocha (2000, p. 135) disserta sobre esse fato que:

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos (as) professores (as) brasileiros (as), em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu, por força de Resolução nº 1, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa” os (as) professores (as) obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses.

Devido aos sérios problemas causados pela criação dos cursos de licenciaturas curtas e pela introdução dos Estudos Sociais nos currículos escolares, estudantes, professores e categorias representativas como a AGB e a ANPUH, seriamente atingidos, pressionaram as entidades governamentais até que tal proposta fosse paulatinamente sendo eliminada. Todavia, como alerta Rocha (2000, p. 37), “suas sequelas inda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras”.

A (s) Geografia (s) Crítica (s) representou considerável abertura e engajamento com os movimentos sociais em busca de ampliação dos direitos civis e intensificou as discussões sobre temas como o acesso à moradia, reforma agrária, educação de qualidade, combate a pobreza, preconceito de gênero, cultura/etnia e de orientação sexual, entre outros.

No entanto, destaca-se que, apesar da existência de um movimento aparentemente organizado de pensadores e da publicação de importantes obras, uma parcela pequena, mas não menos importante, de professores (as) de Geografia brasileiros (as) já praticavam em suas aulas algo que se diferenciava da perspectiva tradicionalista, implementando novas estratégias e metodologias, que se davam através de debates, aulas não apenas expositivas, trabalhos de campo em diversas áreas, interpretação de textos críticos, introdução de novas temáticas no ensino, tais como: distribuição de renda, subdesenvolvimento, pobreza no espaço, sistemas econômicos, entre outros.

Vesentini (2013) ressalta que tal perspectiva de ensino, revolucionária e com o objetivo de “reconstrução do saber geográfico”, está alicerçada em dois pressupostos básicos, que consistem na criticidade e no engajamento. A esse respeito, o autor conceitua que:

Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (VESSENTINI, 2013, p. 223).

É importante mencionar que a Geografia Crítica escolar considera-se autônoma e independente do que é ensinado ou constituído na academia, seguindo uma dinâmica própria. Compreende que a disciplina escolar não deve ser considerada apenas como uma reprodutora do saber construído no “lugar competente”, a universidade, e que não compete ao professor apenas a função de ensinar de forma “didática” os conteúdos previamente determinados e, ao aluno, assimilá-los. Pelo contrário, segundo Vesentini (2013, p. 224):

O professor crítico e/ou construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que “aprende ensinando” e que não ensina, mas “ajuda os alunos a aprender” – não apenas *reproduz*, mas também *produz* saber na atividade educativa. E tampouco o educando pode ser visto como um receptáculo vazio que irá assimilar ou aprender um conteúdo externo à sua realidade existencial, psicogenética e socioeconômica. Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando – o saber apropriado para tal ou qual disciplina.

Desta forma, compreende-se que o advento da Geografia Crítica escolar, com a aplicação de estratégias e metodologias inovadoras nas aulas desta disciplina, precede o advento da Geografia Crítica acadêmica, fato evidenciado pelo número considerável de professores do ensino elementar e médio que, em suas lições, já inovavam discutindo temas que nem sequer tinham sido abordados por teses, artigos ou livros acadêmicos de Geografia.

Ao contrário do que se pensa – se é que quem crê nisso pensa! -, a geografia crítica no Brasil não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários. Tampouco no IBGE e muito menos nas análises ambientais ou nas de planejamento. Ela se desenvolveu, a partir e em especial dos anos 70, nas escolas de nível fundamental (5ª a 8ª série)¹ e principalmente no ensino médio, o antigo colegial ou 2º grau (VESSENTINI, 2013, p. 229).

Como exposto, a Geografia crítica ou Geografias críticas, dada sua “pluralidade” de perspectivas epistemológicas e metodológicas, possui um direcionamento teórico fundamentado no marxismo, fato que se apresenta através da constatação dos principais

¹ Considerados como 6º a 9º ano a partir da lei nº 11.274 sancionada em 2006.

conceitos elaborados por este teórico, como: “luta de classes”, “ideologia”, “alienação”, “modo de produção”, entre outros, e do pensamento anticapitalista praticamente hegemônico que endossa trabalhos acadêmicos publicados por geógrafos e professores de Geografia no Brasil.

Diniz Filho² (2009) apresenta duas razões pelas quais se pode atestar a influência do marxismo entre os geógrafos e professores de Geografia crítica, ao assimilarem tal pensamento/posicionamento:

Primeiramente, porque a aceitação do marxismo foi posta pelos geógrafos críticos dos anos 70 e 80 como uma questão de ordem ética, estabelecendo assim um raciocínio extremamente maniqueísta, no qual a opção por determinados métodos (sobretudo o neopositivismo) denotaria um compromisso deliberado do pesquisador em fazer o jogo das “classes dominantes”, já que o debate científico seria apenas mais um *front* da luta de classes. Em segundo lugar, porque os geógrafos críticos trabalham com uma oposição simplória entre capitalismo e socialismo, sem se darem conta de que havia enormes diferenças entre as propostas liberais (que rejeitavam e ainda rejeitam o planejamento territorial) e as propostas associadas ao keynesianismo e à social-democracia, bastante favorável a essas formas de intervenção do Estado na economia e no território, com vistas a corrigir as distorções geradas pelos mercados (Ibidem, p. 103).

Assim, pode-se compreender que por mais que a assimilação do marxismo variasse entre os geógrafos e também entre os professores de Geografia, uma coisa era certa e se fazia presente em suas intenções: “revolucionar a geografia tanto em termos etimológicos quanto em termos éticos e políticos, ou seja, trabalhar com um conteúdo de análise capaz de ir além da mera aparência dos fenômenos, formulando por isso teorias científicas de fato e informando a elaboração de projetos políticos voltados para a transformação radical da sociedade” (DINIZ FILHO, 2004, p. 83).

Faz-se necessário mencionar que os geógrafos e professores de Geografia marxistas, apesar da heterogeneidade desta corrente, deram maior atenção a base economicista e ortodoxa da teoria, algo que se classificava como “marxismo vulgar”, o que os incumbiu de uma interpretação dogmática e doutrinadora da obra marxista.

Sobre a influência ainda bastante presente do marxismo na Geografia crítica - e na Geografia crítica escolar -, Diniz Filho (2004, p. 86) disserta que:

² No trabalho intitulado “CERTA MÁ HERANÇA MARXISTA: ELEMENTOS PARA REPENSAR A GEOGRAFIA CRÍTICA” discute sobre as influências do marxismo sobre a geografia ao analisar a obra de vários autores, tais como: Lacoste (1989); Harvey (1980); Soja (1983); Moreira (1979); Santos (1996); entre outros, que se utilizam desta vertente teórico-metodológico. O autor destaca um debate, o qual chama de “mesão”, realizado em nove de abril no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap – com a temática “Adeus Socialismo? Em que os geógrafos ali presentes fazem duras críticas ao discutirem tanto sobre a “crise do socialismo real” quanto das “teorias marxianas” (2009, p. 87).

O que é problemático nessa continuidade da influência marxista sobre a geografia brasileira, porém, é o fato de que o marxismo que informa os trabalhos de muitos geógrafos ainda é o mesmo marxismo vulgar e dogmático característico das décadas de 70 e 80. Tudo se passa como se a única insuficiência da geografia marxista daquele período estivesse na desconsideração da importância do indivíduo e de sua dimensão subjetiva, ou ainda de certos tipos de relações de poder que extrapolam a luta de classes e a geopolítica dos Estados nacionais. Ao invés de uma fertilização mútua de influências marxistas, fenomenológicas e de outras fontes, o que se tem é apenas uma alternância de categorias e perspectivas teóricas de gênese bastante diversas para explicar os problemas da sociedade contemporânea, sem que se questione a visão que a maioria dos geógrafos tem a respeito do capitalismo atual.

Nesta perspectiva, nota-se que o “marxismo vulgar” encontra-se ainda predominantemente presente na Geografia crítica, tanto de base acadêmica quanto escolar, encharcada com o que há de mais ortodoxo na teoria e posta de forma doutrinadora sem que outras perspectivas de interpretação socioeconômica e política do espaço geográfico sejam exploradas, o que acaba interferindo de modo danoso o processo de ensino-aprendizagem.

Não menos importante, pode-se mencionar a contribuição da Geografia Humanística ou Cultural no desenvolvimento da Geografia. A Geografia Humanística ou Cultural embasa-se na filosofia do significado, no existencialismo e na matriz historicista.

A Geografia Humanística está fundamentada nas obras de autores como Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer, Edward Relph e Mercer e Powel, porém encontra-se o pensamento de filósofos mais antigos, como Kant e Hegel. Está alicerçada na fenomenologia, método de análise que estuda o significado, filosofia atribuída a Edmund Husserl (1859-1939). Filósofos como Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre influenciam a ampliação de tal perspectiva, fornecendo-lhe subsídios importantes. (CRISTOFOLETTI, 1982).

A fenomenologia, entendida como método de investigação, busca “entender a alma dos lugares a partir das experiências vividas pelos indivíduos e grupos sociais”, sua crítica consiste em evidenciar os engodos da tendência naturalista que serve como base para o método das Ciências Humanas. Na perspectiva humanística, todo indivíduo é considerado como um “geógrafo informal capacitado para discorrer sobre a alma dos lugares”, por ser este um produtor do espaço geográfico, “aprende, vive e transmite geografia”. (FERNANDES, 2014, p. 80).

É possível observar no Brasil a partir da década de 1990 um movimento crescente da Geografia Cultural, inspirada na fenomenologia, no funcionalismo e algumas outras vertentes epistemológicas (CORRÊA; ROSENDAHL, 1999, apud DINIZ FILHO, 2009, p. 100).

Contudo, Diniz Filho (2009, p. 95-96) aponta para o fato de que:

Não obstante, essa mudança pode trazer em si mesma algumas armadilhas. A atual postura “pluralista” pode deixar a geografia ainda mais desarmada frente ao risco de um ecletismo mal conduzido, que acabe sacrificando a própria coerência do

discurso. Pior ainda, esse ecletismo pode ser utilizado justamente para dar sobrevivência a certas teorias marxistas que, em borá tendo alcançado boa repercussão nos anos 60 e 70, encontram-se hoje desacreditadas.

Tal fato demonstra certa flexibilização em relação a perspectiva teórica e metodológica da Geografia atualmente, criando mudanças na postura epistemológica consideravelmente importantes, o que leva a crer que dentro deste contexto surgem novas possibilidades de se trabalhar com uma Geografia não apenas marxistas, mas que de forma coerente relaciona várias perspectivas teórico/metodológicas, tanto no âmbito acadêmico quanto escolar.

2.5. O Pensamento Gramsciano na Geografia Escolar Crítica

Dentre os principais filósofos que influenciaram profundamente na formação e desenvolvimento da Geografia Crítica escolar e da Geocrítica, destaca-se a presença de Antônio Gramsci (1891 – 1937), de origem italiana, jornalista e militante político, que se debruçou sobre a reflexão de temas que envolvem a cultura, educação e o Estado.

Gramsci é considerado como um teórico de orientação marxista, e o seu pensamento penetra nas universidades brasileiras, durante as décadas de 1970 e 1980 do século XX, através do esforço de uma pequena parcela de professores críticos que, em suas dissertações e teses tiveram a ousadia de “abrir as portas” da academia para discutir assuntos antes interditados, sob a orientação de docentes universitários ainda leigos nesses novos temas. A esse respeito, Vesentini (2013, p. 231) relata que:

A influência de Gramsci, direta ou indireta, foi notável nessa referida confluência que oficializou, via academia, a geocrítica no Brasil. O conceito gramsciano de hegemonia com base cultural foi o *leitmotiv* que conduziu esses professores críticos até a pós-graduação, até as pesquisas e a carreira universitária

Segundo Correia (2015), o pensamento gramsciano é introduzido no ensino brasileiro de modo geral e na Geografia escolar, em particular, carregado de “ideias marxistas no que tange a transformação da sociedade, por meio da filosofia da práxis e suas destacadas categorias fundamentais, como a hegemonia e a escola única, além de outras como os intelectuais, a cultura, o bloco histórico, o estado ampliado, a sociedade política e a sociedade civil” (2015, p. 15).

Esse mesmo autor defende a tese em que demonstra certa doutrinação político-ideológico do pensamento gramsciano na Geografia escolar brasileira, mediante uma “Análise de Conteúdos sistematizada em Impressões Discursivas” materializadas nos documentos

legais (LDBEM 9.394/96, PCNs, OCNs e a DCEs da SEED-PR) da educação nacional, nos temas e conteúdos dos livros didáticos, e presentes nos discursos de professores de Geografia.

Sobre a influência e doutrinação do pensamento gramsciano entre os professores de Geografia, Correia (2015, p. 15) afirma que:

Os professores envolvidos pelas críticas marxistas, a exemplo de Lacoste, as quais incitam os educadores a uma luta ideológica e militância política, provocando retrocesso no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Então, essa Geografia autodenominada crítica, bem presente na estrutura de ensino brasileira, comporta-se, de certa forma, de maneira acrítica e doutrinadora, mesmo pregando a pluralidade de pensamento. (...) A geografia escolar crítica, pela própria origem dogmática, isto é, vem de pressupostos teórico-ideológicos marxistas, e nesse caso gramscianos, nutre-se densamente pelo mote político, o qual influi, negativamente, na missão ou vocação científico-pedagógica, como dizia Max Weber.

Desta forma, compreende-se que a Geografia para tornar-se uma disciplina mais franca e objetiva, que dê prioridade ao conhecimento e aspectos científicos, atendendo assim as novas demandas dos saberes sociais, deve abster-se da doutrinação político-ideológica, seja qual for a orientação, pois quando uma única vertente de pensamento é posta como modelo, o processo de ensino e aprendizagem perde em eficiência e destoa de um dos seus caracteres mais importantes: o pluralismo.

Portanto a orientação dada ao ensino de Geografia no Brasil via poder constituído, assenta-se em modelo marxista-gramsciano, o qual não satisfaz o processo ensino-aprendizagem brasileiro, pois concentra-se na política de Estado. Nesse sentido, a influência de Gramsci na educação brasileira, de caráter político, não atende às necessidades pedagógicas, pois se baseia na prática do conhecimento e nas ações dos sujeitos em seu cotidiano, colocando em segundo plano os saberes sistematizados elaborados pela sociedade (CORREIA, 2015, p. 22).

Contudo, pode-se falar em certo esgotamento da perspectiva teórico-ideológicos marxista na Geografia crítica desde a década de 1990:

(...) a geografia crítica, principalmente, marxista desde os anos de 1990, entrou em decadência, pois abandona seu propósito central de elaborar, via marxismo, um conhecimento científico total. Nos dias atuais, os estudiosos que almejam as proposições marxistas são mais cautelosos no caso dos elementos teóricos, preferindo perseguir a filiação ideológica que ela abrange. Assim, a ideia de revolução da ciência geográfica mediante a teoria e a prática marxista apresenta claros sinais de esgotamento (GOMES, 1996, p. 303 apud CORREIA, 2015, p. 98).

Desta forma é possível inferir que, embora houvesse mudanças no direcionamento teórico-ideológico, o ensino de Geografia foi utilizado pelo Estado, durante todo o seu desenvolvimento no Brasil, como uma ferramenta educacional para incutir na sociedade por meio dos processos educacionais as ideologias que conviessem, tanto foi assim com o nacionalismo-patriótico quanto com o “hipercriticismo” de cunho marxista gramsciano.

Com isto posto, entende-se que a Geografia escolar contemporânea deve trilhar um caminho em que o seu objetivo seja atender as demandas sociais para o século XXI, advindas do período técnico-científico e informacional, influenciadas pela Globalização. Que o professor esteja preparado para auxiliar o aluno no desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem, transpondo seus conhecimentos de forma objetiva e científica, para que o aluno possa de forma livre construir sua própria análise do espaço geográfico que se apresenta, sem que lhe seja imposto uma determinada ótica ou vertente de pensamento.

3. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS E AS POTENCIALIDADES DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Neste capítulo propõem-se discutir alguns aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, com o intuito de apresentar determinados conceitos e perspectivas teórico/metodológicas, que possibilitem a compreensão deste processo por parte dos professores e demais interessados pela disciplina, a fim de tornar tal processo cada vez mais eficiente, demonstrando a contribuição e os aspectos positivos que a utilização de recursos didáticos pode oferecer ao Ensino Médio, principalmente no caso da Geografia escolar.

Primeiramente, destaca-se que neste trabalho o ensino e a aprendizagem são compreendidos como elementos indissociáveis de um mesmo processo, em que um apresenta-se como causa e o outro como consequência, a depender das circunstâncias vivenciadas pelo indivíduo cotidianamente. Neste sentido, concorda-se com Oliveira (2010, p. 217) quando diz que:

O binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Um é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

O ensino e a aprendizagem, entendidos como elementos indissociáveis da relação professor-aluno e vice-versa, diferenciam-se apenas em alguns aspectos.

A aprendizagem pode ser compreendida como “experiência adquirida, em razão do meio físico e social”, como um processo do desenvolvimento mental que não sofre determinações hereditárias, ou seja, a “aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros”, atividade entendida não só como algo que requer esforço físico, mas principalmente mental.

O ensino, neste caso entendido como ação didática, depende da disposição consciente, às vezes até mesmo inconsciente, de um determinado indivíduo (professor ou aluno) que almeja “evitar tentativas ou ensaios e práticas infrutíferas” a partir de mecanismos mentais adquiridos durante a aprendizagem, provocando situações cada vez mais produtivas.

Atualmente, no que se refere ao ensino de Geografia, tal processo encontra-se defasado, pois se apresenta comumente arraigado às práticas julgadas “tradicionais”, em que é exigido do aluno um esforço mnemônico demasiado diante dos conteúdos, utilização exacerbada do livro didático e pouca ou quase nenhuma aplicabilidade do aprendido no

cotidiano do discente, mesmo com a pretensiosa proposta de renovação, que nada mais fez do que permanecer com as velhas práticas que se julgou criticar durante praticamente toda a segunda metade do século XX, introduzindo no ensino elementos políticos de forma doutrinadora e com direcionamento teórico e metodológico único, como discutido no capítulo anterior.

Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço geográfico representado através de conceitos-chaves, como: paisagem, lugar, território e territorialidade, globalização, técnica e redes, constitui-se o objeto de estudo da Geografia escolar, porém, tal objeto apresenta-se de forma dinâmica, fruto entre a relação humanidade-natureza, e só pode ser compreendido pelo educando se o seu conhecimento de mundo, sua espacialidade, for levado em consideração como fator condicionador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, recomenda-se que:

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia (BRASIL, 2000, p. 34).

Desta forma, também é preciso que, durante o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, o aluno seja considerado um sujeito ativo, construtor de conhecimento. Que por meio de diálogos com o professor, sem que o docente perca sua posição, condições de aprendizagem se efetivem nesta/desta relação, em que o aluno possa expor sua espacialidade, colocando-a em discussão com outros pensadores e com o conhecimento adquirido ao longo da história humana, na incumbência de querer aprender, tornar-se agente ativo, desenvolvendo perguntas, críticas e resolvendo problemas. Que possa tomar para si “uma consciência espacial” e aprender a pensar, como apresenta Callai (2010, p. 93):

O conteúdo de Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo.

A pesquisa também é outro fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Ao pesquisar, o aluno se depara com o objeto de estudo em questão, confronta com seus conhecimentos prévios e, de forma dialética, produz uma síntese própria de novos conhecimentos, tornando-se ativo e construtor do mesmo. Nesse sentido, entende-se que, tanto o aluno quanto professor devem tomar para si a pesquisa como princípio educativo.

Porque pesquisa é fundamento docente e discente. Por trás estão teorias da aprendizagem que reforçam a autoria e autonomia do aprendiz e evitam o reprodutivismo. No Brasil impera um “instrucionismo”, em especial o apreço exagerado pela aula expositiva, feitas por professores que não possuem produção própria. O que faz um professor não é a aula, mas a autoria.³

Com isto posto, compreende-se a importância da utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, pois como afirma Silva (2012, p. 4)

O recurso didático torna-se indispensável tanto para o educador quanto para o educando de forma que, entre o objeto que neste caso é o conhecimento, e o sujeito, o aluno, o recurso seja utilizado pelo educador de forma metodológica como um instrumento mediador, que facilite e possibilite maior apreensão do conhecimento pelo discente.

No Ensino Médio, a utilização de recursos didáticos pela Geografia tem importância considerável, haja vista a complexidade dos conceitos-chave que representam o objeto de estudo desta disciplina, que se formam através da relação dinâmica e holística entre o indivíduo (humano) e seus objetos de interesse que se encontram no espaço geográfico. Assim, se utilizado de forma consciente e planejada, o recurso didático pode servir como um mediador, um instrumento didático/metodológico que auxilie o aluno (a), proporcionando-lhe contato direto com recursos representativos mais concretos, o que contribui no processo de ensino e aprendizagem de forma positiva para a compreensão de determinado conceito ou teoria da Geografia.

A adoção do uso dos recursos didáticos, para uma melhor abordagem científica do ensino da geografia, contribui para uma maior compreensão da sociedade como o processo de ocupação dos espaços naturais, baseado nas relações do homem com o ambiente, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

A utilização de recursos didáticos diversos e adaptados conforme a temática proposta se faz presente na vida do educador preocupado com a qualidade do ensino, embora não se possa desprezar a importância do livro didático que, por muito tempo, fora o único recurso usado na educação como um todo. Desta forma, livro didático atualmente pode ser considerado como um dos recursos que está a disposição do professor, mas não deve ser o único utilizado em sala de aula.

A busca pela qualidade do ensino deve ser uma constante na vida do geógrafo educador, quando se coloca o uso dos recursos didáticos, tais como: documentários,

³ DEMO, Pedro. Por que “Ensinar pela pesquisa”? depoiment. [Novembro de 2007]. Jardim São Paulo: *Jornal O Lince, tem o que ler*. Entrevista concedida a Alexandre M. L. Barbosa.

filmes, músicas, cartilhas educativas, cordéis, mapas temáticos, imagens de satélites, músicas e outros. Evidencia-se que estes recursos, com o uso do livro didático, propiciam ao professor adotar uma metodologia mais participativa (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Assim, subtede-se que todos os recursos didáticos disponíveis no contexto contemporâneo podem ser utilizados, desde que o professor esteja consciente de que seu dever é, acima de tudo, formar cidadãos preparados para analisar e interpretar o espaço geográfico, de forma que o discente torne-se um pesquisador e autor do próprio conhecimento.

Com isto posto, objetiva-se, a partir de agora, a Geografia escolar, ao serem colocadas questões de suma importância que definirão tal caráter, tais como: a quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar Geografia? Desta forma, em busca de apresentar algumas discussões sobre o dever do conhecimento geográfico para a plena formação do educando, entende-se que:

Em primeiro lugar, é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. Por outro lado, é preciso superar um modelo doutrinário de “denúncia”, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos (BRASIL, 2000, p. 30)

Assim, a Geografia escolar em primeiro lugar deve superar o maniqueísmo epistemológico que a influencia, gerando uma visão dicotômica de mundo, em que de um lado encontra-se uma Geografia descritiva e mnemônica; e do outro uma Geografia “hipercriticista”, utópica e doutrinária. Que deixado de lado esse dualismo, possa ser adotada uma postura a fim de contribuir de forma eficiente para a análise de um espaço geográfico múltiplo e atual, influenciado pelas relações interdependentes entre os seres humanos e seus objetos de interesse, dentro de um contexto em que conceitos e fenômenos (complexos), tais como a globalização, revolução técnico-científica, nova ordem mundial, Estado-Nação, problemas socioambientais, capitalismo, mercado (espaço de sociabilidade), entre outros, possam ser compreendidos pelos alunos através do ensino desta disciplina.

Mediante o exposto, a Geografia escolar no Ensino Médio deve contribuir para a formação de competências que permitam à análise do contexto contemporâneo, apresentando às causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade dos fenômenos espaciais que constituem determinada sociedade. O Ensino Médio, nesta perspectiva, não pode ser compreendido como a simples continuação do Ensino Fundamental, mas como a ampliação de possibilidades de um conhecimento que servirá para a formação plena e autônoma do cidadão do século XXI.

A disciplina de Geografia no Ensino Médio deve contribuir proporcionando aos discentes três competências centrais para o entendimento do mundo atual:

- **orientar** o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- **reconhecer** as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- **tornar-se** sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial (BRASIL, 2000, p. 31, grifo nosso).

Tendo em vista tais competências, percebe-se que no Ensino Médio a Geografia escolar tem um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem para uma formação que vise o exercício pleno da cidadania e, principalmente, no que diz respeito a valores éticos e morais necessários ao desenvolvimento sadio da sociedade.

4. METODOLOGIA

4.1 Caracterização Geográfica do Espaço da Pesquisa

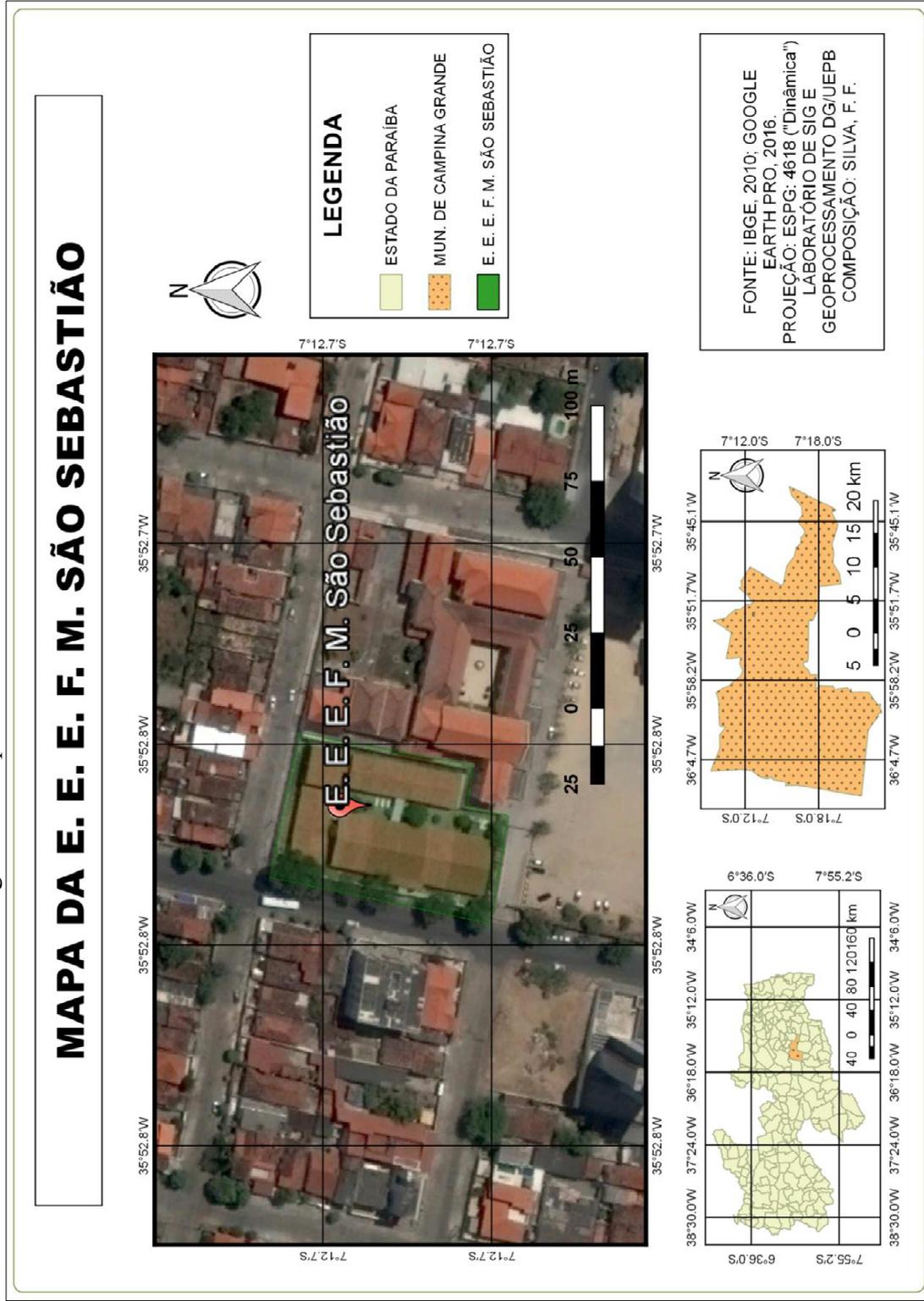
A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião (Figura 1) está localizada na Rua Estelita Cruz, 307, bairro Alto Branco, zona norte da cidade de Campina Grande – PB, CEP: 58401-470, entre as coordenadas geográficas 7° 12' 41.60" S e 35° 52' 47.66" O (Figura 2).

Figura 1 – Mosaico de fotos do prédio da E. E. E. F. M. São Sebastião



Fonte: arquivo do autor, 2014

Figura – 2 Mapa da E. E. F. M. São Sebastião



Fonte: elaborado pelo autor, 2016.

A instituição, além de atender a demanda de alunos que residem no bairro Alto Branco, concentra discentes que moram em vários outros bairros da cidade, zona rural do município e cidades da zona metropolitana de Campina Grande - PB. Disponibiliza a toda a população os serviços de Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Supletivo, e o programa Mais Educação.

A Escola foi fundada em 1962 pelo Pe. José Bonifácio. Inicialmente, dividia seu espaço com outras atividades culturais, como: arte-culinária, ambulatório, teatro e artesanato.

Nos primeiros anos após a fundação a escola já comportava um número considerável de alunos, por volta de 500, que estudavam o ensino fundamental de 1º a 4º série. O crescimento populacional da cidade nessa época gerou um aumento da demanda por alunos, o que forçou uma reforma na escola durante os anos de 1975 e 1976, ano em que retornam as atividades.

Em 1986 a escola passa a ser reconhecida como Escola Estadual de 1º Grau São Sebastião por meio do decreto nº 11.257, proferido via Diário Oficial pelo governador em exercício José Carlos da Silva Júnior e seu secretário de educação José Loureiro Oliveira. Porém, o 2º Grau só foi instituído apenas em 1994 para atender a demanda da comunidade, através do decreto nº 16.112, publicado no Diário Oficial.

Atualmente, a escola atende mais de 1300 alunos matriculados anualmente, variando em pequenas proporções. A maior parte dos alunos que compõem o corpo discente da escola é considerada economicamente como baixa renda, mesmo a escola estando localizada em uma área nobre da cidade, pois grande parte desse número de alunos que a escola atende é oriunda da zona rural de Campina Grande e região metropolitana.

Segundo análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, pode-se inferir que consta no documento referências a um ensino diferenciado, em que sugere propostas de mudanças no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades coletivas, visando propiciar a comunidade um ambiente saudável e harmonioso. Ao observar o corpo docente e demais agentes educacionais é possível notar o esforço para que tal tarefa seja cumprida.

Além de todos os serviços citados acima, foi observado total integração entre a escola e a academia, pois a instituição recebe estagiários constantemente e é participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto desenvolvido tanto pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, quanto pela Universidade Federal de Campina Grande - (UFCG).

4.2 Tipo de Pesquisa e Método

Este trabalho orientou-se a partir de uma pesquisa qualitativa e desenvolveu-se por meio de técnicas adotadas com o objetivo de analisar a utilização de recursos didáticos no processo de ensino de aprendizagem de Geografia, considerando-se a compreensão das percepções de mundo, neste caso mais especificamente do espaço geográfico, que os alunos (as) construíram ao estudarem determinada temática.

Os pesquisadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais preocupados em entender as percepções que os indivíduos têm de mundo. Eles preferencialmente buscam insights, em vez de percepções estatísticas do mundo. Eles põem dúvida a existência de “fatos” sociais e questionam se uma abordagem “científica” pode ser utilizada ao lidarmos com seres humanos (BELL, 2008, p. 15).

Partindo desta concepção, infere-se que o método aplicado neste trabalho refere-se ao fenomenológico-hemenêutico, ou simplesmente, fenomenológico. Tal método segundo Gill consiste em buscar a interpretação “do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. Seu objeto é, por tanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência, ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirma a respeito” (2010, p. 39).

Neste mesmo sentido, Sposito (2004, p. 38) afirma que “no método fenomenológico, é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente. O objeto torna-se elemento a jusante, correndo o risco de tornar-se apenas o elemento a ser analisado”.

Desta forma, compreende-se que a experiência adquirida durante os anos de 2014 e 2015 no desenvolvimento e aplicação de projetos na E. E. E. F. M. São Sebastião via PIBID/DG/UEPB constitui-se o objeto de estudo deste trabalho. Tal objeto ou fenômeno, foi analisado conforme o método fenomenológico e sua interpretação adveio das observações e descrições geradas a partir da relação que se estabelecia a cada intervenção.

4.3 Técnica e Procedimento

Este trabalho monográfico se desenvolveu a partir de intervenções que foram realizadas durante o início do segundo semestre de 2014 até o final do ano letivo de 2015, em duas turmas de 1º Ano Médio – uma turma em cada ano, pelo turno da tarde, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto do Departamento de Geografia – DG, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Josandra Araújo Barreto de Melo e supervisão do Prof. Esp. Giesepp Cassimiro da Silva.

Os procedimentos que regeram as intervenções durante este período, estiveram basicamente amparados na criação e desenvolvimento de projetos que utilizassem recursos didáticos variados - a disposição dos alunos, na ampliação do processo de ensino e aprendizagem de Geografia, auxiliando de forma eficiente o professor⁴ em exercício, no ensino desta disciplina.

Tais projetos consistiram em planejar de forma didática a utilização de um ou mais recursos que pudessem contribuir de forma positiva na ampliação do processo de ensino e aprendizagem de Geografia no estudo/ensino de uma determinada temática, com enfoque principal no estudo do meio e nas categorias geográficas paisagem e lugar.

Durante o período supracitado foram realizados basicamente três projetos, o primeiro desenvolvido no segundo semestre do ano de 2014, e os outros dois ao longo do ano de 2015.

O primeiro projeto consistiu em utilizar a literatura de cordel como um recurso didático para o estudo dos climas brasileiros, dando prioridade ao Semiárido. Este projeto foi dividido em etapas que seguiram desde sua apresentação; aulas expositivas argumentativas sobre os climas globais, climas e massas de ar que ocorrem no Brasil, e de forma mais intensa sobre o Semiárido em uma visão holística; discussões a partir da literatura de cordel, em que grupos de três alunos escolhiam versos de forma aleatória, leiam esses versos e se pronunciavam por meio de críticas e comentários a respeito do assunto, fazendo conexão com o conteúdo anteriormente estudado; até a realização de um laboratório de campo que teve como trajetória a visitação ao Museu de Arte da Paraíba, popularmente chamado de “O Museu dos Três Pandeiros”, projeto arquitetônico e cultural da UEPB, e ao Museu do Algodão, fonte historiográfica do desenvolvimento urbano da cidade de Campina Grande,

⁴ Giesepp Cassimiro da Silva é professor de Geografia na E. E. E. F. M. São Sebastião, licenciado em Geografia e especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e Supervisor do PIBID/DG/UEPB na mesma instituição em que leciona.

ambos localizados na cidade de Campina Grande – PB. Foram utilizados neste projeto os cordéis: *IV ENCONASA* (2003) e *A ÁGUA NO SEMIÁRIDO* (2012), ambos escritos por José Rogaciano Siqueira de Oliveira, técnico do ESPLAR Fortaleza-CE.

O segundo projeto foi desenvolvido no início do ano seguinte (2015), e teve como objetivo utilizar recursos didáticos disponíveis no âmbito escolar para a alfabetização cartográfica. Este projeto foi dividido em duas partes principais. A primeira parte seguiu etapas que foram efetuadas por meio de aulas expositivas dialogadas sobre elementos como: título, legenda, escala, projeções e orientação, essenciais à leitura e interpretação de representações cartográficas; e realização de atividades de orientação e identificação de tais elementos, desenvolvidas extra sala de aula (biblioteca e pátio da escola), com a utilização de recursos como: mapas, globo terrestre e bússola.

A segunda consistiu em utilizar o Google Maps e o Google Earth Pro, aplicativos multimídia, como recursos didáticos para a identificação dos elementos cartográficos e construção de cartas de localização. Inicialmente, no laboratório de informática, os aplicativos foram apresentados aos discentes, através de aulas em forma de slides que compunham explicações dos procedimentos necessários à construção dos mapas de localização no Google Earth Pro. Posteriormente, foi proposto aos alunos como atividade de avaliação a construção de cartas de localização no Google Earth Pro, essa tarefa foi realizada em grupos de três discentes, cada um incumbido de construir seu próprio mapa.

Nesta tarefa, o aluno além de identificar e adicionar todos os elementos cartográficos básicos disponíveis no aplicativo, deveria marcar alguns pontos de referência importantes: a residência e a escola, e também fazer um trajeto entre os pontos de referências. Por último, foram realizadas as entregas dos mapas de localização e dos questionários/entrevista com perguntas referentes a experiência que obtiveram ao utilizarem os aplicativos.

O terceiro e último projeto desenvolvido no período relatado teve como objetivo utilizar recursos como: vídeos (reportagens) e maquetes, ao analisar os problemas socioambientais da cidade de Campina Grande - PB, identificados pelos próprios alunos. As etapas deste projeto se deram por meio de aulas expositivas dialogadas sobre o processo de urbanização nas escalas mundial, nacional e local (Campina Grande). Em seguida, foram propostos aos discentes que identificassem e apresentassem alguns problemas socioambientais através da utilização de um dos recursos supracitados, em grupos de 4 alunos.

Como apresentado acima, todos os projetos seguiram uma sequência lógica similar, em que ao serem selecionadas determinadas temáticas, discutia-se e planejava-se quais as

metodologias e recursos didáticos que poderiam contribuir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados neste trabalho são frutos das observações que o pesquisador fez ao desenvolver os projetos e intervenções na E. E. E. F. M. São Sebastião via PIBID/DG/UEPB.

Primeiramente, será apresentado os resultados produzidos a partir da utilização da literatura de cordel no estudo do Semiárido, posteriormente sobre o uso de recursos diversos para alfabetização cartográfica e utilização do Google Maps e Google Earth na construção das cartas de localização, por ultimo serão abordados os resultados da utilização de maquetes e vídeo/reportagens no estudo dos problemas urbanos de Campina Grande – PB.

Desta forma, no que diz respeito à utilização do cordel no estudo do Semiárido, pode-se observar que tal literatura nesta perspectiva serviu com um elo entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento acadêmico (científico), pois ao carregar em si o ônus de questões sociais dando-lhe a devida importância, numa linguagem poética, e planejada em consonância com outros recursos e espacialidade do aluno, contribui significativamente no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, auxiliando na análise e produção crítica do conhecimento sobre o espaço geográfico.

Essa interligação entre o saber científico e o conhecimento popular, aproxima o educando e sua percepção de mundo dos conteúdos apresentados de forma sistemática, na disciplina Geografia. Ao introduzirmos situações didáticas embasadas no chamado conhecimento popular, promovemos situações inovadoras e dessa forma despertamos no educando um interesse no processo de construção do conhecimento, à medida que este se percebe parte atuante do processo de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2012, p. 136)

Logo, ao serem realizadas leituras de estrofes da literatura e abrirem-se os debates sobre a temática proposta, pôde-se observar uma maior interação entre os educandos, com participação praticamente unânime da turma nas discussões (ver fig. 3), o que demonstra que o cordel pode ser um recurso didático importante por fazer essa função de elo entre os conhecimentos, assim considera-se que os resultados de sua utilização apresentaram-se positivos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3 - Discussão a partir da utilização do cordel no estudo do Semiárido.



Fonte: arquivo do autor, 2014.

Dando continuidade, serão apresentados a partir de agora os resultados observados durante a aplicação do segundo projeto, que teve como objetivo principal analisar a utilização de recursos didáticos variados para a alfabetização cartográfica e do Google Maps e Google Earth Pro na construção de cartas de localização.

Em primeiro lugar, apresentamos os resultados obtidos a partir da utilização de recursos didáticos variados para a alfabetização cartográfica, com foco na leitura e identificação dos principais elementos necessários à interpretação de uma representação. Nesse sentido, foram utilizados recursos didáticos como: mapas e cartas, globo terrestre, bússola, atlas geográfico, entre outros, disponíveis na E. E. E. F. M. São Sebastião, espaço de análise deste trabalho, para o estudo dos elementos cartográficos: título, legenda, escala, projeções e orientação.

Tal projeto foi desenvolvido em várias etapas com atividades práticas que tinham como objetivo a aplicação do conhecimento teórico estudado em sala de aula, destaca-se a atividade de orientação no pátio da escola com a utilização de uma bússola (ver fig. 4).

Figura 4 – Utilização da bússola: um exercício de orientação



Fonte: arquivo do autor, 2015.

Nesta atividade os alunos realizaram um exercício de orientação no pátio da escola utilizando a bússola, onde puderam revisar alguns dos elementos necessários à interpretação cartográfica, principalmente a orientação, distinguir o norte geográfico do magnético, e a partir dos pontos cardeais orientando-se no espaço escolar.

Com isto posto, entende-se que a utilização de forma planejada e com aplicação prática de recursos didáticos variados para a alfabetização cartográfica, tais como: mapas e cartas, globo terrestre, atlas geográfico, e a bússola, contribuem no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, assim como a literatura de cordel, tais recursos funcionam na prática como ponto de intersecção entre o conhecimento teórico e conhecimento prático ampliando positivamente tal processo.

No que diz respeito à utilização dos aplicativos multimídia Google Maps e Google Earth Pro na construção de cartas de localização (ver fig. 5), foram diagnosticados no desenvolvimento dessa parte do projeto praticamente os mesmos resultados supracitados, porém com alguns acréscimos a serem feitos, entre eles: a participação de mais de 90% da turma e os depoimentos de alguns alunos em resposta ao questionário (ver anexo) aplicado, finalizando este projeto.

Figura 5 – Cartas de localização construídas pelos discentes.



Fonte: arquivo do autor, 2015.

Destaca-se algumas as respostas elaboradas pelos discentes para a questão 2: “*Você usaria os softwares citados acima (Google Earth Pro e Google Maps) outra vez, por quê?*”

Abaixo as respostas elaboradas pelos discentes:

- a) “Sim, por que são programas bem úteis para o nosso cotidiano.” (S, E. A. F., 2015);
- b) “Sim, pois é preciso saber encontrar um lugar e também para saber o caminho que irei fazer.” (F, R., 2015);
- c) “Sim, principalmente para conhecer outros lugares utilizando esses aplicativos.” (S, A. K. N., 2015);
- d) “Sim, para encontrar lugares que não conheço.” (B, D. J. C. G., 2015);
- e) “Sim, se for viajar e quiser saber sobre algo relacionado ao lugar que eu possa ir.” (C, H. I. M., 2015).

Assim, as respostas supramencionadas mostram que a utilização dos aplicativos multimídia como recursos didáticos no ensino da Cartografia Escolar é algo extremamente positivo, pois além de aliar a teoria com a prática inclui os alunos de forma mais preparada dentro da nova sociedade que se apresenta, papel fundamental no ensino de Geografia para este século.

Desse modo, podemos concluir que a maior contribuição destes novos programas de mapeamento é que eles abrem o mundo dos mapas para as pessoas em geral, tornando-o uma linguagem mais participativa e democrática. Com isso, outras cartografias passam a ganhar existência na sociedade. (CANTO, 2011, p. 35).

A partir de então, para finalizar, demonstraremos os resultados da aplicação do terceiro projeto, o que se refere à utilização de maquetes e vídeo/reportagens como recursos didáticos no estudo de problemas socioambientais da cidade de Campina Grande – PB.

Neste projeto os alunos construíram e apresentaram maquetes e vídeos/reportagens (ver fig. 6, 7 e 8) no intuito de retratar suas observações através da identificação de problemas socioambientais na área urbana de Campina Grande – PB. As apresentações foram realizadas por meio de seminários em grupos de quatro alunos, em que os mesmos puderam expor suas opiniões, indagações e propostas de soluções para os graves problemas socioambientais identificados no perímetro urbano da cidade analisada.

Figura 6 – Mosaico de fotografias: a maquete



Fonte: arquivo do autor, 2015.

Figura 7 – Vídeo/reportagem : resíduos sólidos



Fonte: arquivo do autor, 2015.

Figura 8 – Vídeo/reportagem: violência



Fonte: arquivo do autor, 2015.

Desta forma, compreende-se que assim como nos projetos anteriores, mais uma vez a utilização de recursos didáticos mostrou contribuir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, principalmente quando de forma planejada inserimos os discentes como autores e construtores do conhecimento e dos recursos utilizados, o que os torna agentes ativos no processo.

Neste mesmo sentido destacamos a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que possibilitou a aplicação de cada projeto, funcionando numa perspectiva integralista entre os conhecimentos acadêmicos e os escolares, fazendo com que o segundo torne-se mais que uma mera simplificação do primeiro, dando-lhe o status de objeto de estudo e importância necessária para o desenvolvimento da educação no Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma análise da utilização de recursos didáticos no ensino de Geografia, a partir da experiência obtida na Escola Estadual São Sebastião, em que foram aplicados entre os anos de 2014 e 2015 projetos de intervenções didáticas via Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB. Além disso, também foram avaliadas as contribuições da utilização de tais recursos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

De modo geral, observou-se que a utilização de recursos didáticos no ensino de Geografia, realizado de forma planejada e levado em conta o conhecimento do aluno, contribui positivamente para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem, pois o recurso nesse sentido funciona como um instrumento didático que auxilia a compreensão do estudante sobre determinado tema/conteúdo, fazendo com que o conhecimento teórico (abstrato) torne-se mais objetivo (concreto) e com aplicação prática no cotidiano.

Desta forma, pode-se inferir que a partir da análise de cada projeto e dos resultados coletados, o que constata o interesse dos alunos sobre as temáticas propostas e participação assídua nas discussões, atividades, produção e apresentação de recursos, o objetivo deste trabalho monográfico foi alcançado com êxito.

O PIBID, nesse sentido, demonstra ser um projeto educacional de suma importância à formação inicial do docente, pois possibilita adquirir experiência necessária ao ofício, através de intervenções didáticas que aliam o conteúdo acadêmico, estudado durante a licenciatura, e o conteúdo escolar, sem que o segundo seja posto apenas como um resumo do primeiro, mas que possa ser construído e reconstruído, experimentado no ambiente escolar.

Um ensino de Geografia, nesse sentido, capaz de analisar o espaço geográfico contemporâneo requer além de tudo, professores preparados que detenham habilidades e competências formativas para atenderem as demandas sociais do século XXI. Assim, este trabalho não pretende de forma alguma esgotar as discussões acerca da aplicação de novas metodologias no ensino de Geografia, pelo contrário, apenas apresentou um, entre outros caminhos possíveis, a serem seguidos em busca da ampliação da qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

BRASIL. **PCN - Ensino Médio – MEC**. Ministério da Educação, LDBEM (Lei de Diretrizes e Base) 9394/96. 2000.

CANTO, T. S. **Tecnologia e Cartografia Escolar**. *Salto para o futuro*. Rio de Janeiro – RJ, 13, out. 2011. Acesso em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/164073/mod_resource/content/1/Almeida%20texto%20as%20liguagens%20e%20a%20cartografia.pdf. Data de Acesso: 09 de Agosto de 2015.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 83-134.

CORREIA, M. Antônio. **Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira**. 2015. 232 f. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As Perspectivas dos Estudos Geográficos. In: _____. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. 2 ed. Rio Claro-SP: Difel, 1985.

DEMO, Pedro. **Por que “Ensinar pela pesquisa”?**: depoiment. [Novembro de 2007]. Jardim São Paulo: *Jornal O Lince, tem o que ler*. Entrevista concedida a Alexandre M. L. Barbosa.

FERNANDES, M. L. **Um outro horizonte em busca da humanização da Geografia**. *Geograficidade*, v. 4, n. 1, verão de 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/78>. Acesso em: 16 de julho de 2016.

FILHO, D. L. **Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica**. In: Francisco Mendonça; Salete Kozel, Org. (s). *Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba, PR: Editora UFPR. p. 77-108.

FILHO, P. **A república e a educação no Brasil: Primeira República (1988-1930)**. 3 Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

GILL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

OLIVEIRA, L. de. **Ensino/Aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino**. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em Perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 217-220.

OLIVEIRA, M. L. T. **Ensino de geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem**. EMPEG. Porto Alegre-RS, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(51\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(51).pdf)> Acesso em: 12 de agosto de 2014.

PESSOA, R. Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

ROCHA, G. O. Rêgo da. **Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil**. *Terra Livre*, São Paulo, n 15, p. 129-144, 2000.

SILVA, J. J. A. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático metodológico no ensino de geografia**. 2012. 157f. Dissertação – CCEN/UFPB. João Pessoa, 2012.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004. 218 p.

VESENTINI, J. W. **Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil**. In: José William Vessentini (Org.). *O ensino de geografia no XXI*. Campinas, SP: Papirus. p. 219-248.

VLACH, V. R. F. **O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica**. In: José William Vessentini (Org.). *O ensino de geografia no XXI*. Campinas, SP: Papirus. p. 187-218.

