

## A GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES

Maria Edivani Silva Barbosa<sup>1</sup>

## RESUMO

Um dos maiores desafios da Geografia escolar na contemporaneidade é lidar com uma estrutura organizacional escolar herdeira da modernidade. Tempos cronometrados e espaços rígidos de aprendizagem parecem não dialogar com as demandas de uma sociedade mediada por recursos tecnológicos e informacionais. Neste trabalho, tentou-se compreender o sentido da Geografia e suas reais possibilidades na escola. O objetivo geral foi analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia escolar, evidenciando suas características e as razões pelas quais ela passa a compor o currículo escolar. Como desdobramento, buscou-se identificar e caracterizar as metodologias e os recursos materiais favoráveis à dinamização do ensino de Geografia. A metodologia ocorreu mediante levantamento bibliográfico sobre a trajetória da Geografia escolar, as propostas metodológicas e os recursos didáticos, a partir da década de 1990. Nesta análise, verificou-se um saldo positivo sobre as sugestões de procedimentos metodológicos e recursos de ensino. A escola, contudo, não mudou o suficiente para incorporar essas inovações didático-pedagógicas. O estudo revelou que a organização dos tempos e espaços da escola é inspirada no modelo seriado e disciplinar, com uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, tempo coletivo que reproduz um *pattern* básico com períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Destacou-se a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Geografia escolar. Metodologias. Espaço e tempo.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo sistematizamos algumas ideias que dão ênfase à dimensão histórica da Geografia escolar, aos fundamentos teórico-metodológicos e as razões pelas quais esta área de conhecimento passou a compor o currículo escolar. A Geografia é a ciência que estuda o

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Geografia UFC. Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFC), Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este artigo é proveniente de parte de nossos estudos no Doutorado. A Tese foi defendida em outubro de 2014, na Faculdade de Educação (FACED) da UFC e tem como título *Docência e Geografia Escolar: espaço, tempo e possibilidades*. Departamento de Geografia, Bloco 911, Centro de Ciências, Campus do Pici, Fortaleza- CE. CEP: 60.440.900. Email: edivanisb@yahoo.com.br.

espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como explora e dispõe dos recursos da natureza.

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço.

Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência.

Considerar o ensino de Geografia numa visão crítica é proporcionar ao estudante a leitura do mundo, ajudando-o a compreender que a nossa realidade é uma elaboração do social sobre a natureza. Ao longo de sua história, essa disciplina se caracterizou como matéria mnemônica e simplista, em virtude de seus fundamentos teórico-metodológicos estarem ajustados à prática de ensino tradicional, que primava pela memorização dos dados e fatos geográficos e estava comprometida com uma educação voltada ao nacionalismo patriótico. Para o desenvolvimento dessa prática de ensino de Geografia, exige-se uma organização da escola em classes estáveis; os alunos são separados por idade; as carteiras organizadas em fileiras e alinhadas de frente para a lousa; a mesa do professor fica posicionada na parte frontal da sala; a atividade docente fica restrita ao repasse de informações aos alunos, e estes, por sua vez, são meros receptáculos de conteúdos apreendidos por meio da memorização.

Destarte, essa estrutura organizacional escolar é secular e codificada pela distribuição do tempo de aula em horários rígidos controlados pelo toque da sirene; pelo uso limitado de estruturas e recursos materiais, como, por exemplos, o espaço da sala de aula e a lousa, respectivamente; pela exclusividade das aulas expositivas e organização dos conteúdos em tópicos isolados e fragmentados; pelo emprego do livro didático como único definidor dos conteúdos e guia de estudo dentro e fora da sala de aula; enfim, é uma estrutura organizacional que remete a uma escola transmissora, que desabilita o verdadeiro sentido da

Geografia na Educação Básica. Os rituais de sala de aula, que caracterizam a escola ao longo dos anos, estigmatizam a Geografia como um saber menos importante na matriz curricular.

Perante a situação exposta, é possível concluir que essa organização escolar, com destaque para a rigidez do tempo e espaço escolar, é incongruente à realidade do “novo” aluno, sujeito da sociedade contemporânea. Essa forma de estruturar o currículo escolar limita à dinamização das ações pedagógicas. A organização social das classes com a distribuição do tempo e do espaço são elementos do currículo que, de forma relativa, condicionam ao êxito ou não do ensino e da aprendizagem. Portanto, a ausência de espaços adequados para viabilizar a aprendizagem, utilizando-se os recursos e as metodologias que a abordagem construtivista (por exemplo) exige, destitui a Geografia do valor educativo que lhe é inerente, e torna pesada a atividade docente (BARBOSA; ALBUQUERQUE, 2013).

É comum encontrar os textos acadêmicos relacionados à temática Geografia escolar - livros, artigos, periódicos, anais e similares - repletos de orientações teórico-metodológicas, que certamente evocam dinamismo no ensinar-aprender, o que conseqüentemente propõe acabar com o marasmo nas aulas de Geografia. Dentre essas indicações, as mais sugeridas são a utilização das aulas em campo e das distintas linguagens, quais sejam, informática, cartográfica, matemática, musical, literária, gráfica, plástica, corporal, entre outros recursos materiais, a exemplo de mapas, globos, maquetes, fotografias, lousa eletrônica, computadores, atlas, entre outros. São propostas, todavia, que necessitam de um debate mais crítico sobre o currículo, pois convém propor, mas também dispor de recursos materiais, de tempos e espaços escolares adequados. Sem esse debate, as propostas ficam revestidas da racionalidade técnica, porque denotam uma busca pela eficiência e instrumentalização do fazer pedagógico.

Vale ressaltar que a aprendizagem significativa e contextualizada, tão desejada mediante a escolarização, só é possível quando o aluno consegue estabelecer relação entre os saberes adquiridos na sua vivência e os conteúdos escolares. Para tanto, o ambiente escolar em que se inscrevem os professores e os estudantes no exercício das práticas de ensino de Geografia, deve dialogar com as propostas curriculares dos documentos oficiais, a fim de que sejam identificadas as condições concretas para sua implantação.

Compreendemos que a aceleração contemporânea mediada pelos recursos tecnológicos impõe novos ritmos à sociedade, e isso não se restringe apenas à dimensão econômica, ao modo de produzir, às formas de circulação de bens, dinheiro, mercadorias e deslocamentos das pessoas. Essas tecnologias interferem no tempo de realização das ações humanas, redefinem os espaços para a efetivação das atividades e, colocam em xeque a noção de tempo cronológico e espaço físico. O espaço e o tempo são as principais dimensões

materiais da vida humana, e, neste sentido, Castells assegura que tanto o espaço quanto o tempo estão a ser modificados sob o efeito do paradigma da tecnologia de informação e das formas e processos sociais induzidos pela atual mudança histórica (2007, p.493).

Considerando a complexidade da sociedade contemporânea, amplamente mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais, pressupondo a inércia da escola perante as novas demandas sociais, e analisando a capacidade dos professores em promover mudanças na escola e no ensino de Geografia, levantamos as indagações abaixo.

Quais são os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia ao longo de sua evolução histórica, em particular no contexto contemporâneo? Quais são os recursos materiais disponíveis para viabilizar o ensino e a aprendizagem geográfica nas escolas? Qual é o tempo de aula e em quais espaços ocorre o ensinar/aprender? Enfim, quais são as possibilidades para o ensino de Geografia?

As condições espaciais e de tempo das escolas aventam diversos questionamentos, quando deparamos a rigidez e a inflexibilidade desse ambiente de ensino e aprendizagem. É como se o conteúdo e a forma estivessem em desacordo e, nessa dissonância, o que se prescreve nas diretrizes e nos parâmetros curriculares não comporta nos espaços físicos das nossas escolas. Com efeito, a organização escolar constitui obstáculo ao ensino mais contextualizado com base nessas propostas.

Nesse âmbito, propomos como objetivo geral analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia escolar, evidenciando suas características e as razões pelas quais ela passa a compor o currículo escolar. Como desdobramento, buscamos identificar e caracterizar as metodologias e os recursos materiais favoráveis à dinamização do ensino de Geografia na escola; e, compreender a importância da (re)organização dos tempos e espaços escolares como possibilidade de se fazer um ensino de Geografia contextualizado.

Os profissionais da Educação têm, diante de si, o desafio de ensinar numa sociedade na qual os espaços de aprendizagem foram expandidos e/ou democratizados. Notamos, assim, uma mudança no nível do comportamento social. O “novo” aluno reclama da mesmice da escola com seus espaços e tempos rígidos e isso se evidencia na indisciplina, no desinteresse em relação às atividades propostas, enfim, no comportamento indiferente do aluno na escola.

Na prática, a viabilidade das propostas metodológicas contextualizadas é quase nula, em virtude da indisciplina dos alunos, pela falta de tempo do professor para planejar, pelos recursos materiais escassos, pelo ambiente escolar inadequado e uma gestão escolar que, às vezes, dificulta a realização da atividade docente.

Para balizar a nossa investigação, a análise está apoiada nos estudos críticos de Giroux (1986), que analisa a escola como um lugar de possibilidades. Na abordagem sobre a organização das escolas Tardif e Lessard (2011, p.13) discutem sobre o tempo escolar, pois este tempo “[...] constitui uma categoria central na análise do trabalho docente. [...] visto que aquilo que chamamos de escolarização é, antes de mais nada, o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, [...]”. A abordagem é de natureza qualitativa com procedimentos de pesquisa mediante análise bibliográfica sobre a escolarização, a trajetória da Geografia escolar, as propostas metodológicas e os recursos didáticos.

O artigo está estruturado em três seções: na primeira, fazemos um levantamento da trajetória da Geografia no currículo escolar no contexto europeu e brasileiro, dispomos sobre os aspectos que caracterizam a renovação no ensino de Geografia no contexto brasileiro; na segunda seção, elencamos as principais sugestões metodológicas e recursos didáticos para o ensino de Geografia; e na terceira seção, fazemos uma reflexão sobre a (re)organização dos tempos e espaços da escola como possibilidades para o ensino de Geografia .

## 2 A GEOGRAFIA NA ESCOLA

Neste texto, preocupamo-nos em entender a trajetória da Geografia escolar com base em sua institucionalização no final do século XIX. Não constitui objeto de investigação, neste estudo, o momento de sua sistematização como ciência, que ocorreu no período anterior (finais do século XVIII), embora seja forçoso reconhecer a necessidade de recorrer aos acontecimentos históricos, a fim de compreender o contexto em que sucedeu sua institucionalização como disciplina. Nesse entendimento, Cavalcanti esclarece que

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. [...] Há, no ensino, uma orientação para a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos. A ciência geográfica, por si só, não tem responsabilidade de ocupar-se com esses aspectos. (2006, p. 9-10).

Essa relação entre ciência e matéria escolar se faz importante na medida em que nos ajuda a refletirmos sobre o que a ciência estava produzindo num dado momento e o que de fato repercutiu nos fundamentos da Geografia, quando esta foi implantada no currículo das escolas no final do século XIX, na Europa. Sua inserção coincide com a expansão da escolarização pública, projeto este da burguesia que buscava consolidar o Estado-Nação e o capitalismo industrial, e, nesse contexto, a escola aparece como espaço de formação capaz de impor aos educandos uma unidade nacional forjada nos interesses da burguesia. A escola foi o mecanismo principal utilizado pela burguesia para converter os cidadãos à nova lógica do trabalho assalariado. Pontualidade, regularidade, ordem e silêncio eram atributos desejáveis e necessários à formação do novo cidadão da sociedade industrial. Em suas lições, Enguita (1989, p.130) nos esclarece que

A formação dos estados nacionais modernos foi outro desencadeador da expansão do ensino. Os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à ideia da unificação nacional. A tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar. [...]

Ao lado dessas causas está também a que todo mundo sabe: a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada.

Nesse período, a Geografia é reconhecida como campo disciplinar e é chamada a desempenhar um papel importante na constituição desse projeto nacionalista. É difícil precisar uma data oficial em que ela aparece com esse nome como matéria escolar, embora o mérito de utilizar o termo “Geografia”, já na Antiguidade, seja atribuído aos gregos, em especial a Estrabão. (ANDRADE, 1992, p.24).

Assim, a escola aparece com a função relevante na disseminação da cultura burguesa, pois, mediante os conteúdos escolares, a Geografia, a História e a Língua Nacional inculcavam na cabeça das crianças e dos jovens a ideologia do nacionalismo patriótico, tão necessária à constituição do Estado-Nação, em especial, na Alemanha e na França. Libâneo, Oliveira e Toschi nos ensinam que

Com o desenvolvimento do comércio na idade moderna e consolidação das cidades, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da

vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla.

.....

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado Nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. (2012, p. 233 e 237).

Nesse período, torna-se urgente assumir um projeto nacional capaz de ajustar as crianças e os jovens aos novos ideais da sociedade moderna. Consoante Moreira e Silva (2002, p. 10),

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

O enfoque tradicional do currículo escolar permitiu que a cultura, os ideais, as crenças e os valores da então classe dominante fossem repassados à massa populacional mediante os conteúdos, conceitos e rituais escolares, que tinham em sua proposta pedagógica formar um cidadão passivo, ordeiro, disciplinado e ingênuo, segundo preceitos da sociedade burguesa industrial. Nesse currículo, conforme Giroux (1986, p.72-87), o conteúdo transmitido em sala de aula não é questionado quanto aos interesses políticos e econômicos, que a cultura, os ideais, as crenças e os valores legitimam; a reprodução da cultura, dos valores e das crenças dominantes por meio do currículo oculto é reconhecida e aceita como força positiva do processo de escolarização; a homogeneidade das tarefas de sala de aula reproduz nos alunos o comportamento desejável para lidar com sucesso e desempenhar papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina requeridas para se funcionar na sociedade industrializada; as escolas são locais onde os alunos aprendem normas e habilidades valiosas na sociedade, que eles não aprenderiam no âmbito da família; o currículo oculto é explorado por via de normas sociais e crenças morais transmitidas por intermédio dos processos de socialização; as noções de conflitos e ideologia desaparecem dessa perspectiva.

Na análise desse contexto, Vlach (1991) explica que

Entre as várias transformações introduzidas pela burguesia (industrial) com vistas à sua manutenção e expansão, a mais importante, a nosso ver, foi a organização da escola que, veiculando a ideologia dominante, não só dificultava e impedia a crítica da sociedade dividida em dominantes e dominados, como também adestrava a mão de obra que interessasse à indústria (uma mão de obra barata e dócil, que sequer percebesse a parcelização do seu trabalho e seu ritmo mecânico, alienante, sempre igual).

.....

A geografia, enquanto mais uma ciência moderna que emergiu no seio da sociedade europeia do século XIX, expressa uma verdadeira singularidade: suas raízes encontram-se na escola, pois ela fazia parte das disciplinas aí presentes, na medida em que inculcava nas crianças e adolescentes a **ideologia do nacionalismo patriótico**, de decisiva importância na constituição dos Estados-Nações europeus de maneira geral, e de maneira particular do Estado-Nação alemão, onde surgiu a Geografia moderna. (p. 48 e 52, grifo da autora).

Com efeito, a História, a Língua Nacional e a Geografia, como disciplinas escolares, desempenharam bem o papel no cumprimento da moral social. Nesse período, “O discurso geográfico desempenhou importante papel na difusão do imaginário nacional de cada Estado-Nação e, inversamente, o lugar que lhe foi reservado no sistema escolar influenciou enormemente a evolução da Geografia moderna”. (VESENTINI, 1992, p. 17,18). O referido autor assegura que é profunda a relação entre a Geografia e o sistema de ensino, pois ambos são frutos do século XIX.

É evidente que estamos nos referindo à Geografia moderna (ou científica ou tradicional, denominações para a mesma formação discursiva, que recebe tal ou qual rótulo de acordo com a opção teórico-metodológica de quem fala), estruturada em meados do século XIX, e ao ensino na sociedade capitalista (e conhecemos alguma outra?), em especial à instituição escola surgida após a Revolução Industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX. (VESENTINI, 1992, p. 15).

As abordagens do conhecimento geográfico nas escolas, sob a perspectiva tradicional do currículo, no contexto europeu, foram influenciadas pelas correntes de pensamento desenvolvidas por Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache. Vesentini (2005a, p.33) lembra o peso que teve a Geografia moderna, fundamentada nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista. Ambas estiveram comprometidas com o projeto de consolidação do Estado-Nação,

transmitindo, por meio dos conteúdos escolares, o ‘discurso da Pátria’ que, com poucas alterações, foi o paradigma que se tornou hegemônico durante décadas.

Ao contrário, a Geografia libertária de Piotr Kropotkin e Elisée Reclus, desenvolvida no mesmo período, é marginalizada por não enaltecer o Estado Nacional. Esses geógrafos viveram nos fins do século XIX e início do XX e desenvolveram uma linha de pensamento bem diversa daquela dada por aqueles geógrafos há pouco citados. Lacoste (2009, p.105) assinala que Vidal de La Blache não foi o primeiro grande geógrafo da França. Antes, existiu Elisée Reclus (1830-1905), cuja obra alcançou um sucesso considerável, na França e no Exterior, no meio de um vasto público, fora dos sistemas escolares. Andrade nos ensina que

Enquanto os primeiros se colocaram de acordo com a classe dominante, ocuparam cátedras universitárias e assessoraram príncipes e presidentes [Vidal de La Blache e Ratzel], os dois [Reclus e Kropotkin] se colocaram contra a estrutura de poder, negaram validade ao Estado, adotaram ideias de reformas sociais radicais e defenderam as classes menos favorecidas. Embora positivistas e com posições que se opunham a Marx, na militância política, eles adotaram algumas categorias marxistas e abriram perspectivas a uma visão libertária, tanto da sociedade como da Geografia como ciência. (1992, p. 56).

Apesar da divulgação de seus estudos, a obra de Reclus teve pouca influência no meio universitário. Em relação à Piotr Kropotkin, este estava mais preocupado com a Educação e a juventude. Condenava a abordagem do ensino de Geografia que se fazia, considerando-o muito teórico e rico de nomenclatura. Afirmava que este ensino não despertava o interesse dos estudantes e defendia o trabalho de campo como forma de fazer o aluno compreender melhor os textos didáticos, assim nos esclarece Andrade (1992). Estes dois geógrafos-anarquistas não conseguiram espaço no meio acadêmico em virtude do período de exacerbação do nacionalismo e da institucionalização universitária da Geografia, fundamentados nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista.

No tocante aos fundamentos do ensino de Geografia na França, Isabelle Lefort expressa os seguintes dados sobre sua periodização:

O ensino da Geografia na França, se se aceita considerar o corte a partir dos anos 1870, apresenta uma periodização em três momentos distintos, claramente desequilibrados. O primeiro refere-se ao período entre 1870 e 1902. Trata-se do momento da instalação. Depois, de 1902 a 1977, o ensino da Geografia na França submete-se à proeminência do paradigma vidaliano, caracterizando-se por uma notável estabilidade. Os programas mudam pouco na sua filosofia geral, mesmo quando ajustamentos (em particular a partir de 1945) sublinham os pesos e as disfunções dos programas. Enfim, de 1977 até

nossos dias, o ensino de Geografia é caracterizado por um retorno às hesitações, passando por múltiplas reformas e outras releituras de programa. (2005, p. 148, 149).

A Geografia ganhou respaldo tanto no âmbito acadêmico quanto científico na França, assegura Silva (2012). Em seus estudos, esse autor traz a seguinte contribuição, quando analisa o contexto da institucionalização da Geografia na França:

Em sua trajetória, a Geografia francesa teve anos de glória, fundada na obra de uns poucos geógrafos, optou durante algum tempo pela Geografia Lablacheana e, por meio de sua institucionalização, foi criando centros de formação e de pesquisa. Esses centros, ao mesmo tempo em que serviram para criar a imagem de Mundo na França e de França no Mundo, constituíram-se em referências bibliográficas com enorme capacidade de divulgação e difusão cultural, tendo momentos mais voltados à explicação de um mundo que se transforma. (p. 55).

A perspectiva lablacheana de Geografia desempenhou papel importante na constituição da Geografia, tanto acadêmica, quanto escolar no contexto brasileiro. A difusão dessas ideias de modo mais sistemático ocorreu pela intensiva relação estabelecida entre a França e o Brasil no século XIX.

## 2.1 A Geografia Escolar no Contexto Brasileiro

Referenciando-se ao contexto brasileiro, Rocha (2000, p.129) explica que “até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. Esse autor explica ainda que, no Brasil, durante o monopólio da educação jesuítica, a Geografia não teve assento nas escolas como matéria. Foi somente após a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, localizado no Rio de Janeiro (antiga Corte), que

[...] 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 serem a parte mais importante daquele currículo estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. Durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a). (ROCHA, 2000, p. 131).

No contexto brasileiro, nos anos 1930, é esta a posição teórico-metodológica da maioria dos livros didáticos e, em praticamente, todos os departamentos de Geografia do Brasil, assim confirma Oliveira (2005, p.26).

Mediante os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, a Geografia escolar brasileira passava a imagem de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte totalmente desprovido de conflitos sociais. Segundo Vlach (2005, p. 195), “a ideia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais etc.) que conduziam, ‘de cima para baixo’, a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro, dissimulando mesmo o fato de que o Estado construía a nação brasileira”.

Essas ideologias apregoadas no estudo desses conceitos legitimavam os ideais do Estado nacional, cujo objetivo principal era efetuar a harmonia e o controle social, camuflando assim os conflitos sociais.

O Colégio Pedro II representou importante elemento do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação do Brasil. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do País, essa instituição foi criada para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares. (ANDRADE, 2012).

Como se reporta Zotti (2004, p.46), “a primeira matriz curricular do Colégio Pedro II foi determinada pelo regulamento de 31/1/1838”. Silva (2012, p.66) assinala que a Geografia aparece no currículo vinculada aos compêndios de Geografia e outros trabalhos, como, por exemplo, os de Delgado de Carvalho, que lecionou no Colégio Pedro II e publicou vários livros. Silva prossegue explicando que, historicamente “a Geografia francesa firmou-se no país a partir dos primeiros compêndios produzidos por brasileiros, embora dominados por conteúdos da Geografia francesa”. (2012, p.69).

Os princípios da corrente de pensamento geográfica de origem francesa passaram a influenciar amplamente a Geografia brasileira quando da criação da FFCL/USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, criada em 1935, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Consoante Silva (2012., p.65,66),

Nos termos da periodização proposta, 1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico.

[...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se fazer a ciência geográfica.

Os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades (ROCHA, 2000, p.132). Essa influência, informa Silva, é justificada pela nacionalidade francesa dos primeiros mestres da FFCL/USP, entre estes Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, Emile Coonaert, Fernando Braudel, C. Lévi-Strauss, Paul Arbousse-Bastide, Etienne Borne, Jean Mogüé, Robert Garric, Pierre Hourcade, François Perroux, René Courtin, Pierre Fromont; na Universidade do Distrito (Rio de Janeiro), com destaque para a presença de François Ruellan, Henri Hauser, Gaston Leduc, Maurice Bye. (SILVA, 2012, p.71).

Vesentini (1992) refere-se ao peso da obra de Vidal de La Blache nos rumos que tiveram a Geografia acadêmica em França e, no Brasil, por influência da corrente de pensamento Possibilista, a obra de Aroldo de Azevedo, renomeado professor da Universidade de São Paulo, “[...] que difundiu e deu respeitabilidade à Geografia com seus famosos livros didáticos.” (SILVA, 2012, p.69). Esses dois geógrafos, segundo Vesentini, “começaram como autores de livros didáticos para o ensino elementar e transmitiram aí uma visão da Geografia como ‘discurso da Pátria’”. (1992, p. 18).

A seleção e organização dos conteúdos dos livros didáticos refletem a concepção de Geografia apregoada pela corrente de pensamento Possibilista. A esse respeito Ponstuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 46) expõem a seguinte asserção:

Vale ressaltar que a Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam, geralmente, o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas.

No magistério de Petrone (1993), a formação de professores em Geografia constitui fator de mudança nesse ensino, porque, com a criação das referidas faculdades, nos anos 1930, pela primeira vez, se colocavam em sala de aula professores com formação em Geografia, preparo este assentado numa concepção científica. Até então, as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais oriundos das diversas áreas, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. Conforme noticia Rocha (2000, p. 132), de 1936 em

diante, “formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades”.

Rocha (2000, p.133) prossegue, explicando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, estabeleceu para os cursos de formação de professores um currículo mínimo de caráter nacional para todos, segundo o Parecer n. 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962. Foi proposto o seguinte currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

No que diz respeito ao ensino primário, segundo Zotti (2004, 119), foi prescrito um currículo para os estados e municípios composto pelas seguintes disciplinas, além do ensino religioso que era opcional: Literatura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico; Educação Física.

Dos 1950 em diante, houve maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia, com novas turmas que qualificavam profissionais para atuar com a docência nos vários níveis de ensino, como evoca Rocha (2000, p. 132-133).

Em meados dos anos 1950, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos. Para estes, o método adotado até então pela Geografia, pautado na observação, descrição e análise dos fatos, não configurou método confiável para uma ciência do mundo contemporâneo. Os geógrafos pragmáticos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço. Dessa maneira, o conhecimento geográfico, fundamentado no positivismo lógico, passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas. A Geografia pragmática não teve influência direta no ensino primário e secundário. Nos anos 1970, entretanto, sob o regime militar, a Geografia escolar mostrada nos livros didáticos tornou-se um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais, oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5. 692/71 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Uma das inovações trazidas pela Lei nº 5.692/71 foi a fusão do Ensino Primário, que tinha a duração de quatro a cinco anos, com o Ensino Secundário (curso ginásial), com quatro

anos de duração. Segundo Zotti (2004, p.164), essa inovação relativa à legislação anterior, “diz respeito à extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, sendo denominada 1º grau, de caráter obrigatório e gratuito”. Esse ensino obrigatório para as crianças de sete aos 14 anos de idade compreendia uma carga horária anual de 720 horas. A inovação adveio pela inclusão, nesse currículo, de matérias obrigatórias, como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Em estudos realizados por Zotti (s/d), a autora faz uma análise sobre os objetivos dessas matérias na estrutura curricular do ensino de 1º grau e chega à seguinte conclusão:

Analisando os objetivos e conteúdos dos programas, percebemos que a intenção era o enquadramento do indivíduo em uma sociedade harmônica, baseada no lema ‘Deus, Pátria e Família’ [...], em que há ênfase nos papéis individuais, como meio de progresso e bem-estar de todos. São enfatizados os deveres, e, praticamente, os programas não abordam as questões relativas aos ‘direitos’ do cidadão. Estes, por sua vez, serão conquistados se bem cumpridos os deveres. A noção de cidadão como cumpridor de deveres e, portanto merecedor de direitos é enfatizado em todos os objetivos. A ênfase ao ensino dos símbolos da Pátria, também, vinha ao encontro da padronização imposta pela ditadura militar.

Somente no início dos anos 1980, a produção do conhecimento pautada na Geografia crítica trouxe elementos fundamentais para se tentar construir uma nova proposta teórico-metodológica, tanto para a ciência quanto para a matéria escolar. Na luta pela constituição de uma Geografia crítica e a conquista da cidadania, destacam-se os intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx. Assim, a tentativa de uma proposta curricular, conforme expõe Straforini (2006, p.49),

[...] estava centrada no materialismo histórico, sendo a Formação Econômico Social (FES) a categoria utilizada para a compreensão espacial. [...] Nesse sentido, as relações de trabalho e o modo de produção capitalista tornara-se o cerne dos estudos geográficos nas salas de aula, permeando praticamente todos os conteúdos geográficos. Os livros didáticos, os discursos geográficos e a própria prática em sala de aula voltaram-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita.

Essa nova proposta não foi bem aceita pelos estudantes, pois estes alegavam não haver muita relação com os conteúdos geográficos. Straforini explica que era “comum ouvir reclamações dos alunos que o conteúdo ministrado não tinha nada de geográfico, ou que o professor repetia os conteúdos já ministrados em História e/ou Sociologia”. (*Idem*). De outra maneira, a Geografia crítica passou a ser compreendida apenas como “falar mal dos

poderosos, das elites, ou, mais rasteiro ainda, falar mal dos políticos!”, anota Kaercher (2004, p. 343).

Essa dificuldade de implantação da Geografia crítica encontra respaldo na maneira pela qual ela chega às escolas: sem diálogo e sem uma construção coletiva entre os escolares. Straforini continua a elucidar essa proposta explicando que,

[...] a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual. Da mesma forma que os conteúdos chegavam aos professores de maneira pronta e acabada na Geografia Escolar Tradicional, os conteúdos sob a luz da Geografia Crítica também assumiram o mesmo papel junto aos professores, ou seja, de essencialmente dinâmicos, na prática continuavam estáticos. (2006, p. 49-50).

Destarte, pressupõe-se que a Geografia crítica transformou-se naquilo que Nestor Kaercher chama de característica obstáculo: “obstáculo quando crê que basta auto intitular-se Geografia Crítica para alcançar alternativas certas às injustiças sociais e que estas só não são implementadas por culpa dos outros, de alguns inimigos: o capitalismo, o imperialismo, o liberalismo, [...]” (2004, p. 342). Acreditamos, todavia, que esse caminho enviesado da Geografia crítica não foi de todo negligenciado, uma vez que ele forneceu as bases para as críticas marxistas da educação e, por consequência, do ensino de Geografia. As teorizações críticas começam a indagar e fazer conexão entre escola e modo de produção capitalista: como a escola transmite a ideologia da classe dominante? Como a escola, por meio dos conteúdos escolares, contribuem para formar o cidadão desejável da sociedade capitalista?

Com base nessa conexão, os geógrafos começaram a denunciar a Geografia como um saber útil à legitimação dos interesses do Estado e à manutenção e reprodução das classes sociais mediante a escolarização. De forma camuflada, essa matéria escolar, isto é, a “geografia dos professores”, no entendimento de Moraes (1995, p. 114 e 115), oferece “informações precisas sobre os vários lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil”.

Na crítica conduzida por Yves Lacoste à Geografia tradicional, há uma denúncia sobre a existência de duas geografias: A Geografia dos Estados-maiores e a Geografia dos professores (LACOSTE, 2009, p. 31). Para esse autor, a Geografia dos Estados-maiores “é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço, esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas

minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder”. Por sua vez, a Geografia dos professores segundo Lacoste

[...] se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre os diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado [...]

A Geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra Geografia permite elaborar. (2009, p. 31-33).

A preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação.

A Educação para a cidadania na perspectiva da Teoria Crítica, conforme explica Giroux (1986, p.263), sinaliza para a ideia de que os estudantes aprendam não apenas a avaliar a sociedade de acordo com suas pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de forma que tenham relação com as distintas possibilidades da sociedade e a variados modos de vida. A questão, nesse sentido, segundo Callai (2001, p.138) “é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade”. Essa realidade, por sua vez, está inserida num todo, numa totalidade, e isso é impossível de ser compreendido mediante a análise de fatos isolados e de compreensão difícil. Nesse sentido, a teoria da totalidade sugerida por Giroux (1986, p. 253) nos faz pensar na globalidade.

Os estudos geográficos fundamentados na Teoria Crítica representaram mudança significativa na prática política dos geógrafos, levando-os ao envolvimento com a pesquisa comprometida com questões socioespaciais e, no tocante ao ensino, a Geografia assume o compromisso com uma formação cidadã dos educandos.

## 2.2 A Renovação da Geografia Escolar no Brasil

O surgimento da Geografia crítica, bem como as teorias críticas do currículo, tiveram raízes nos movimentos e protestos realizados nos anos 1960. Segundo Silva (2009, p.29, 30), esse movimento de revisão da teoria curricular efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias críticas sobre o currículo colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais; desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais; são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Dessa maneira, Vesentini avalia a Geografia crítica como havendo florescido

[...] num contexto de revisão de ideias e valores: o 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. [...] Desde o seu nascedouro, a Geografia crítica encetou um diálogo com a teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos [...]. (2005b, p. 223).

O movimento de renovação da Geografia eclodiu no Brasil no final dos anos 1970 e expandiu-se nos posteriores. Esse movimento é fruto de amplas discussões em torno da organização do currículo na escola, e, uma busca a tentativa de fazer uma Geografia alternativa e autônoma desvinculada da ideologia do Estado e dos ditames dos grupos econômicos hegemônicos. Com propósito, foi delatado o sentido da Geografia na escola como associada ao projeto da sociedade capitalista. As diversas falas denunciam, em reuniões, simpósios, encontros e assembleias, o comprometimento da Geografia escolar com o discurso oficial, que, por consequência, legitimava, por via dos seus conteúdos, a cultura dominante.

No Brasil, a ruptura com as teorias tradicionais tem como marco inicial o III Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), realizado em Fortaleza – CE, em julho de 1978. Segundo Kaercher (2010, p.64), “ali fez-se veemente crítica à Geografia tradicional e despolitizada. (Re)inicia-se, mais uma vez, uma longa caminhada na busca da democratização da sociedade e da escola, e, por conseguinte, da própria Geografia”.

Esse momento inicial alavancou outras possibilidades para discussão que posteriormente ascenderam nos eventos científicos, travando-se um verdadeiro embate contra a Geografia que se fazia e se ensinava. Deliberada a necessidade de debater sobre o ensino de

Geografia no Brasil, os geógrafos reuniram-se no I ENEGE (I Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor), em julho de 1987, em Brasília. Esse Encontro representa um marco para a categoria, pois os professores tiveram a oportunidade de questionar e propor mudanças no ensino. Os docentes de todos os estados do Brasil debateram sobre as condições de trabalho dos professores e, sobretudo, acerca da prática de ensino de Geografia nos diversos níveis, com fundamentos na Geografia crítica.

O I ENEGE reuniu aproximadamente 2000 pessoas, entre brasileiros e estrangeiros, os quais se organizaram em forma de painéis e grupos de trabalho, o que permitiu, com a troca de experiências entre professores e alunos, melhor compreensão da realidade do ensino de Geografia no Brasil. Nesse evento, os participantes propuseram uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar, aprender e avaliar os conhecimentos geográficos.

O objetivo do Encontro foi debater e elaborar uma estratégia capaz de transformar o ensino de Geografia do “1º e 2º Graus, com base em uma ciência que, dialeticamente, busque a integração do arranjo espacial com relações sociais existentes em cada momento histórico”. (AGB, 1987, p.04). Os professores alegavam que a Geografia ensinada estava distante da realidade do aluno, era descritiva, compartimentada, fatural, e mais, era reforço para a manutenção de uma análise fragmentária do espaço. Cavalcanti contribui, assegurando que “a partir de então, essa Associação passou a exercer um papel importante na busca de aproximação entre a universidade e os professores de ensino fundamental e médio.” (2006, p.19).

No ensino, a Geografia crítica, representante maior do movimento de renovação, denuncia o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, os procedimentos didáticos pautados na descrição e na memorização dos elementos que compõem as diversas paisagens terrestres e, a estruturação dos conteúdos dos livros didáticos pautados na sequência clássica elementos naturais, humanos e econômicos. A crítica recai de forma contundente sobre as ideologias impregnadas nos materiais didáticos, no discurso do nacionalismo patriótico dos rituais escolares que, de maneira geral, legitimavam a cultura dominante.

Em face das denúncias e protestos levantados pelos professores-geógrafos, desde os anos 1970, o ensino de Geografia ao longo dos anos propõe um ensino e uma aprendizagem consubstanciada numa abordagem de ensino humanista, considerando o aluno sujeito histórico, participante da elaboração e reprodução do espaço geográfico onde este habita e estuda, um sujeito com papel ativo, elaborador de conhecimentos, e, por consequência, um aluno consciente, emancipado e autônomo envolvido com as questões sociais.

Os anos de 1980-90 trouxeram para a Ciência geográfica e para a Geografia escolar, novos paradigmas teóricos e metodológicos que buscavam responder aos dilemas da sociedade contemporânea. Inúmeros são os esforços para se implantar nas escolas uma Geografia crítica que tenha um significado prático na vida dos educandos. O movimento de renovação da Geografia, contudo, ainda não conseguiu alcançar as salas de aula em sua plenitude. Na compreensão de Lana Cavalcanti, desde o movimento de renovação da Geografia, que teve início no final dos anos 1970,

[...] muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da ciência geográfica e para propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. É verdade que as discussões teóricas e as propostas para o ensino de Geografia têm tido pouca penetração na prática desse ensino ou têm demorado muito a chegar a essa instância, mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas. (2002, p. 11-12).

Essas posições são pertinentes, quando deparamos a realidade das escolas públicas e a diversidade de propostas de renovação para o ensino de Geografia. Esta última é promissora, pois a Academia expressa avanços nessa direção, fato constatado pelo saldo positivo em relação à produção científica. A escola, entretanto, avança na mesma proporção? Como se caracteriza o ambiente escolar para atender às reformulações curriculares? Quais são as condições reais de trabalho dos professores para atender a essa diversidade de metodologias prescritas nas reformulações para fazer com que a aprendizagem aconteça?

### 3 METODOLOGIAS E RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as principais orientações metodológicas e recursos de ensino que, atualmente, ganham centralidade na reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da sociedade contemporânea. A descrição sobre as possibilidades de metodologias e recursos representa neste estudo uma síntese das leituras realizadas com base nas obras de autores geógrafos dedicados a escrever sobre a Geografia escolar, e também de não geógrafos.

A proposta de ensino na perspectiva construtivista crítica valoriza o cotidiano do aluno como ponto de partida para se trabalhar a Geografia de modo contextualizado. A realidade social desses educandos está imersa em informações que estes adquirem mediante os **textos de circulação social** (MENEZES, TOSHIMITSU E MARCONDES, 2007), como

jornal impresso e televisivo, letras de música, anúncios de *outdoors*, revistas, programas de TV, entre outros relacionados ao cotidiano. Estes textos são recursos didáticos que trazem mensagens codificadas e sua leitura implica a decodificação da mensagem pela compreensão e acompanhamento do raciocínio do autor. O uso desses materiais em sala de aula auxilia os estudantes no aperfeiçoamento da leitura e na produção textual. Cabe à escola ensinar a ler (decodificar) as formas simbólicas que circulam na mídia. Os conhecimentos adquiridos nas aulas de Geografia devem proporcionar aos alunos a análise do discurso “midiático”, pois este é carregado de ideologias, imprecisões e distorções geográficas. As notícias veiculadas pelas mídias são analisadas, interpretadas e compreendidas pelos educandos, quando estes são incentivados a assumir atitude de receptor crítico.

Esses materiais em forma de textos ou imagens favorecem a interdiscursividade com os *media*, na medida em que estivermos instrumentalizados pelo conhecimento geográfico - anotam Leão e Leão (2008, p.40, 41). Os referidos autores asseguram que “o professor de Geografia pode, assim, transformar qualquer texto mediático em um texto útil para o ensino da Geografia, desde que este seja o ponto de partida para a reflexão em que o conhecimento geográfico seja a referência”.

As **representações cartográficas, plásticas e gráficas** são recursos que fazem parte do repertório didático do professor de Geografia de maneira mais usual. Tradicionalmente são recursos, pelo menos em se tratando das representações cartográficas e gráficas, que aparecem nos livros didáticos e auxiliam os professores e alunos na compreensão do texto didático. São exemplos: os desenhos, as cartas mentais, os croquis, as plantas e os mapas. A utilização dessas representações pressupõe a capacidade de abstração, pois representam a realidade por via de símbolos.

Quanto à linguagem cartográfica (CAVALCANTI, 2012) apontamos alguns impasses com relação ao (des)uso na Educação Básica, considerada muitas vezes como um conteúdo a mais do saber geográfico. É, no entanto, um conteúdo procedimental importante na educação geográfica, que deveria estar no cotidiano das aulas de Geografia. O mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola. O seu uso no cotidiano das aulas de Geografia auxilia no desenvolvimento de habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e elaboração de mapas. Na leitura e interpretação de mapas, os alunos desenvolvem habilidades de “localização, análise, correlação e síntese”. (SIMIELLI, 2007, p.95).

A maquete constitui uma linguagem plástica que exprime um modelo tridimensional do espaço (PONTUSCHKA, PAGANNELLI e CACETE, 2007). As autoras esclarecem que a

criança, em princípio, durante as suas brincadeiras, vai fazendo construções espontâneas, utilizando fragmentos vegetais, vários tipos de pedras, miniaturas de pessoas e, assim, constroem casas, igrejas, fortes, carros, trens e cidades. Com a entrada na escola, a criança é estimulada a empreender vários tipos de construções e aos poucos passa a construir maquetes da sala de aula, da casa, da escola, da rua, do bairro, do relevo. Dessa maneira, o aluno vai defrontando questões referentes a proporcionalidade e tamanho dos objetos em relação uns aos outros nas escalas qualitativas e quantitativas. Na concepção de Castrogiovanni (2008, p.76), “a construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas”.

Os mapas, globos, plantas, entre outras representações gráficas e plásticas, são recursos que deveriam ficar expostos de maneira mais acessível e visível no ambiente escolar. O globo terrestre (SCHÄFFER *et al*, 2005) mostra com propriedade a localização dos fenômenos geográficos. É um texto que tem linguagem simbólica, cuja escola tem o papel de desenvolver. O globo auxilia no aprendizado sobre localização, orientação, coordenadas geográficas, posição da Terra no espaço e suas relações no sistema planetário. Este recurso ajuda a esclarecer a diferença de representação espacial e as distorções de correntes da projeção de um sólido (a Terra) sobre um plano (o papel de mapa) e para explicar a relação entre a esfericidade da Terra e a diversidade ambiental, especialmente a climática.

**Os meios digitais**, no jargão informático – ferramentas - **ou tecnologias da geoinformação** ajudam os professores e os alunos no estudo do espaço geográfico, possibilitam explorar o ambiente e realizar mapeamentos de maneira colaborativa por meio de microcomputadores e *internet*. O uso desses meios torna o aprendizado mais eficaz na compreensão dos sistemas físicos e humanos. São programas desenvolvidos e distribuídos pelo *Google* que, associados ao uso da cartografia, compõem um instrumental instigante no estudo dos conteúdos geográficos.

O *Google Earth*, por exemplo, tem como principal função indicar um modelo tridimensional do globo terrestre, constituído com suporte em imagens de satélite obtidas em fontes diversas, uma delas a NASA (*National Aeronautics and Space Administration*). O programa permite dar *zoom* para visualizar detalhes, inclinar ou girar uma imagem, identificar e marcar locais para visitá-los posteriormente, medir a distância entre dois pontos, traçar trajetos ou rotas e até mesmo ter uma visão tridimensional de uma determinada localidade. Esses expedientes são importantes para o aprendizado na área da cartografia; auxiliam no estudo sobre temas relacionados a localização, orientação, coordenadas, entre outras possibilidades. (MARANHÃO e BARBOSA, 2013).

As tecnologias da informação e comunicação fazem parte do repertório cultural do educando, ajudando-o no processo comunicativo com o mundo. São instrumentos intensamente utilizados pelas crianças e jovens para se expressar e se relacionar de maneira rápida e fácil. Libâneo (2011, p. 66), porém, faz uma advertência quanto ao perigo da “tecnologização” do ensino, uma vez que esta pode incentivar “a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica convencional”.

As intervenções pedagógicas para o ensino da Geografia no contexto contemporâneo transcendem o espaço físico da sala de aula. Não podemos conformar os atos de ensinar e aprender Geografia apenas ao espaço interno da escola. Para tanto, são sugeridas **aulas em campo** no entorno da escola, no próprio bairro, nas praças, feiras, museus, parques ecológicos, bibliotecas públicas, centros culturais, entre outros.

O planejamento dessa metodologia está associado à elaboração de projetos de **estudo do meio** (PONTUSCHKA, 2005; PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007), proposta didática que tenciona romper com o paradigma curricular disciplinar, uma vez que se trata de uma metodologia interdisciplinar, que pretende desvendar a complexidade de um espaço por meio de uma investigação a fim de apreender os aspectos sociais, físicos e biológicos. Envolve trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e iconográfica. Dela participam diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Artes, entre outras. O objetivo do estudo do meio é mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e as percepções dos alunos no processo de conhecimento, para depois proceder à elaboração conceitual. Esta metodologia leva a um processo de descoberta e desenvolve no aluno uma atitude autônoma e crítica ante os conteúdos escolares, bem como aguça a reflexão e, conseqüentemente, a produção do conhecimento; desenvolve as habilidades de observar, sistematizar, descrever e interpretar lugares e paisagens.

No planejamento escolar, essas atividades deverão ser previstas, incluindo nos planos de ensino e de unidade os possíveis espaços de aprendizagem fora da sala de aula. Nesse sentido, as salas de aula de Geografia podem ser as feiras, as praças, os museus, as fábricas, os parques ecológicos, a beira de um rio, o entorno de uma lagoa, o centro histórico da cidade, a velha casa de farinha, os engenhos, os fortes, as comunidades tradicionais, enfim, lugares que contam a história e a geografia da sociedade no tempo e no espaço. Como desdobramento das aulas em campo são sugeridas excursões, visitas técnicas, turismo geoeseducativo (*cf.* OLIVEIRA e ASSIS, 2009). Para sua viabilidade, deverão ser previstos os meios de deslocamento dos alunos, professores e do pessoal de apoio para a efetivação das aulas.

A **linguagem literária** (PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007) constitui uma forma prazerosa de conhecer o mundo. A leitura de romances, contos, novelas, crônicas, poemas ou outro gênero literário sempre foi incentivada pela escola, principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, para desenvolver habilidades de ler, escrever, analisar e interpretar. Na Geografia, este recurso pode ser utilizado, pois nos dá a conhecer as culturas vividas pelas personagens, os aspectos físicos e humanos das cidades, regiões e países. Ao trabalhar com a literatura analisamos as mudanças que ocorrem no tempo e no espaço, portanto abre a possibilidade de explorar o estudo das paisagens em variadas épocas. A leitura desses textos também é responsável pelo aperfeiçoamento da linguagem do aluno, pois enriquece o vocabulário e, por consequência, melhora a expressão verbal.

A **linguagem cinematográfica** no ensino de Geografia (PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007) constitui uma produção cultural importante para a formação do intelecto dos alunos, porque com ela aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado. A exibição de filmes na escola suscita possibilidades para se trabalhar os conteúdos programáticos e aprofundar as discussões sobre temas geográficos como, por exemplo, localização, formação das paisagens, modos de vida, diferenças culturais, produção e reprodução do espaço, agentes modeladores do espaço, impactos ambientais e sustentabilidade, a vida nas cidades e no campo, condições climáticas etc.

**Os jogos de simulação ou jogos pedagógicos** (*cf.* Cavalcanti, 2012; Antunes, 2005, 2008) como metodologias de ensino, visam a estimular a aprendizagem mediante brincadeiras socializadoras. São meios para apreensão, análise, síntese, percepção de um novo conhecimento, transformado e assumido pela experiência do aluno. Os jogos e as brincadeiras, segundo Castellar e Vilhena (2010), são situações de aprendizagem que propiciam a interação de alunos e dos alunos com os professores, estimulam a cooperação, contribuem também com a descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos recursos percorridos no jogo. Cavalcanti (2012) e Antunes (2005, 2008) dão exemplos de jogos: sobre o meio, de busca, de localização, de desenvolvimento econômico de países, de construção de cidades, de itinerários e viagens, de ecologia e meio ambiente, de palavras etc.

Ademais, o professor de Geografia dispõe de uma infinidade de metodologias e recursos que sugerem movimento dentro e fora da sala de aula. Ao selecionar os conteúdos geográficos, o professor deve estar instrumentalizado por uma conjunção de metodologias e

técnicas capazes de viabilizar essa proposta de ensino, pois “cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação, que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a serem trabalhadas com conteúdos geográficos.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 216).

#### 4 OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA APRENDIZAGEM

Constatamos que as propostas para a Geografia escolar são diversas. Porém, a viabilidade desse projeto de ensino e aprendizagem mais dinâmico e contextualizado depende das condições concretas das escolas públicas. O tempo e o espaço devem ser considerados nesse projeto! Estamos propondo conteúdos novos para formas antigas!

Conjugar as categorias tempo e espaço na sociedade tecnológica e informacional exige um ávido esforço para apreender as condições reais das ações dos sujeitos escolares desafiados pela virtualidade e pela intemporalidade, o que redimensiona a organização do fazer docente. Esse esforço remete-nos a pensar na escola moderna e/ou tradicional, onde o espaço destinado ao ensinar-aprender sempre esteve associado a um *locus* definido, ou seja, a escola. Esta se organizava em torno de um tempo previsível, mensurável e linear. Na inteligência de Tardif e Lessard (2011, p. 55),

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros.

O espaço escolar herdado da sociedade moderna guarda algumas características que o distinguem dos outros espaços sociais. Esse lugar é produto de convenções e acordos realizados pelos sujeitos da história, que dão nome e identidade à escola, sendo facilmente identificada pela burocratização e codificação que a caracterizam. Essas características são seculares e, ainda hoje, esse espaço guarda as formas inspiradas pela ideia de Educação da sociedade moderna, fato este que nos impulsiona a rever a escola e o trabalho que nela se faz no contexto contemporâneo. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2011, p. 166), esse tempo coletivo reproduz, por alto, esse *pattern* básico: períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Esse ritual escolar reproduz fielmente o modelo que está na base do trabalho coletivo das sociedades industriais.

É preciso repensar o papel da escola e ousar na (re)organização dos tempos e dos espaços escolares como possibilidades para se fazer uma Geografia mais contextualizada. Solé e Coll (2009, p.27) fazem afirmações e indagações pertinentes sobre o assunto:

A respeito, é interessante refletir sobre o fato de que a forma de distribuir os espaços, o tempo, a elaboração dos horários, a distribuição dos grupos, não são questões meramente técnicas, na medida em que essas variáveis podem influenciar notavelmente no desenvolvimento do ensino, não seria impróprio pensar em uma forma de abordagem construtivista da organização. Perguntas como “Esta distribuição de horários nos permite um acompanhamento dos alunos para que possamos atendê-los adequadamente?, Facilita o trabalho interdisciplinar?”, para dar apenas um exemplo, mostram que a organização perfeita não é a que parece perfeita no papel, mas a que facilita a tarefa educativa, organização que, certamente, também deve ser razoável no papel.

Esses questionamentos nos fazem refletir sobre o ensino de Geografia. Esta consegue cumprir com seu papel, operando num tempo de aula mínimo e num espaço tão rígido! Então, como os professores poderiam planejar melhor a distribuição dos tempos dos componentes curriculares e superar essa tradição?

Muitas propostas de renovação para a escola e inovação no ensino estão associadas ao suprimento das escolas com as tecnologias digitais da informação e comunicação. Portar computadores, ter acesso a *internet*, ter domínio sobre os programas de *software* parecem ser a solução para os problemas que assolam a nossa educação! A ênfase, no entanto, deve ser “ajudar os estudantes a ‘lerem’ o mundo criticamente”. (GIROUX, 1997, p.33). E como isso pode acontecer? Vencendo os muros da escola. Então, como transpor essa estrutura organizacional engessada e pensar em outras possibilidades? É possível pensar em outros ambientes e diversificadas formas de ensino e aprendizagem? O que a cultura contemporânea nos oferece como possibilidade para estabelecermos outra escola e novo ambiente de aprendizagem?

Com base na reflexão de Kenski (2007) sobre as categorias tempo e espaço, no contexto de escolarização, concordamos quando a autora nos adverte, sinalizando que “a escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”. (p.64). Nessa perspectiva, Kenski chama a atenção para as tecnologias, a arquitetura das salas de aula, enfim, o espaço e o tempo do ensino e da aprendizagem na escola.

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula.

[...]

[...] a arquitetura das salas de aula e a disposição dos móveis (mesas, carteiras, cadeiras, armários e lousas) definem o tipo de proposta teórico-metodológica vigente. O espaço destinado a professores e alunos também declara de quem é a primazia da ação. Os espaços físicos concretos de nossas escolas estão comprometidos com um tipo de educação que privilegia a atuação do professor, o seu movimento e a centralização do processo no ato de “ensinar”, de transmitir, de informar.

[...]

Um tempo curto demais para que todos possam falar, dizer o que pensam. Um tempo em que não há como debruçar-se sobre a informação, refletir e posicionar-se criticamente, apresentando suas reflexões para os que frequentam a mesma sala de aula. (2007, p. 88; 108; 109).

Corroborando as intenções de Zabala (1998), este nos instiga a perseguir nossos questionamentos: a forma como as escolas estão organizadas na atualidade é a mais adequada? Guardando-se as suas devidas características físicas, por que será que ela ainda permanece inspirada no modelo de currículo em que se assemelhava aos rituais da indústria? Devemos ainda nos perguntar: que critérios nos permitem justificar essa organização no contexto atual? Quais seriam as possibilidades para fazer uma escola diferente?

Ante essas indagações, pensamos sobre as características físicas das escolas, pois estas não mais se justificam perante as atuais concepções teórico-metodológicas da Geografia, de docência e demandas da sociedade tecnológica e informacional. Portanto, ousamos asseverar que “a escola não mudou o suficiente para a criança de hoje. Tem-se uma criança nova numa escola velha”, assim anota um professor do ensino secundário citado no texto de Tardif e Lessard (2011, p. 111). Não mudaram as estruturas e os rituais das nossas escolas, mormente no tocante à organização social das classes e à arquitetura da sala de aula - espaço este reproduzido de geração em geração, que denota facilmente a concepção de uma escola ainda conservadora.

Como já sinalizamos, para que os alunos e os professores alcancem os objetivos propostos é necessário ampliar a concepção de ambiente escolar como possibilidade para o ensino de Geografia. Essas novas propostas evocam um espaço diferenciado, onde recursos humanos e materiais se entrelaçam adequadamente. As atividades escolares contextualizadas demandam espaços como auditório, anfiteatro, laboratórios, quadra esportivas, refeitórios, bibliotecas, salas temáticas, pátios, entre outros. As reformas curriculares não podem prescindir de reformas infraestruturais. Zabala (1998, p. 133) explica que “é preciso ampliar o espaço físico da escola, introduzindo como concepção espacial geral a utilização dos serviços

que a comunidade oferece: biblioteca pública, serviços municipais, associações, museus, etc.”. No planejamento escolar, deve-se levar em consideração a natureza das atividades da Geografia e demais componentes curriculares, incluindo neste planejamento os possíveis espaços de aprendizagem fora da sala de aula convencional.

Na organização dessas atividades e dos conteúdos pressupõe-se um tempo de aula e uma organização das classes mais flexíveis. O tempo, nessa perspectiva, seria resultado e consequência das decisões tomadas em relação ao tipo de atividade e à organização dos conteúdos, conforme explica Zabala (*Idem*, p.134). Nessa (re)organização o tempo não seria controlado pelo toque da sirene, nem o espaço reduzido à sala de aula convencional.

## 5 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR

Neste estudo, procuramos conhecer o desenvolvimento da Geografia escolar, reconhecendo o seu papel nos vários contextos históricos. Compreendemos também que na escolarização em massa, a escola foi designada a desempenhar um papel importante como doutrina da sociedade industrial. Nesta, não cabia o questionamento, a dúvida sobre a validade dos conteúdos, muito menos sobre sua organização curricular, pois os objetivos da Educação escolarizada era formar o cidadão para a vida adulta, para o trabalho. Então, dessa análise, concluímos que a Geografia moderna (Ciência e matéria escolar) ajudou a elaborar um projeto nacionalista dissimulado, pois aprendíamos por meio da “Geografia dos professores” que a nossa Nação, estava isenta de conflitos, injustiças e contradições sociais.

No final de 1970 e início de 1980, no Brasil, iniciou-se um movimento de renovação da Geografia, que passou a colocar em xeque essa produção do conhecimento, pautado na Geografia tradicional. A fundamentação no materialismo histórico e dialético trouxe uma contribuição ímpar para a Geografia. Na luta pela constituição de uma Geografia envolvida com a crítica, a produção do conhecimento e a conquista da cidadania, destacam-se os intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx. Fundamentados nas teorias críticas do currículo, os geógrafos começaram a denunciar a Geografia como um saber útil à legitimação dos interesses do Estado e à manutenção das classes sociais mediante a escolarização.

No contexto atual, a Geografia tem o papel de instrumentalizar o aluno, oferecendo-lhe as condições adequadas para que seja constituída a sua cidadania. Para viabilizar a proposta de um ensino mais contextualizado são sugeridas variadas metodologias e recursos didáticos, fato este constatado no levantamento bibliográfico realizado. Assistimos nas últimas décadas (de 1990-2010) a uma intensificação de pesquisa sobre essa temática, que estimula cada vez mais a publicação de artigos, periódicos e livros, orientadores desse ensino

na escola. As metodologias, os procedimentos e os recursos didáticos são diversos, o que pressupõe uma “nova” escola e um “novo” aluno num contexto intensivamente caracterizado pelo aparato tecnológico e informacional. A inserção dessas propostas evoca dinamismo, ao mesmo tempo em que se anuncia a escola não mais como espaço de informação e instrução, mas como espaço de mediação entre o aluno e o mundo.

O estudo revelou, contudo, pouca preocupação com a organização dos tempos e espaços escolares. No repertório acadêmico não se evidencia preocupação com o que os professores de fato podem realizar dentro das escolas, se considerarmos as condições de infraestrutura de grande parte das escolas públicas no Brasil. Essas pesquisas não levam em consideração coisas simples da atividade docente, e que são fundamentais, como, por exemplo, o tempo de aula, a organização social das classes, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, a disponibilidade e a quantidade dos recursos, os saberes dos professores, a relação com os docentes de apoio, o ambiente escolar etc.

Entendemos, porém, que uma mudança na estrutura escolar e suas reais consequências sobre o ensino de Geografia não dependem simplesmente da capacidade criativa do professor, que historicamente não tem tido autonomia ou domínio sobre a sua prática. Diante de todos os caminhos possíveis para o ensino de Geografia, destacamos, nesta análise, uma possibilidade de melhoria da qualidade deste ensino na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar. Reinventar a escola, pois os tempos cronometrados e espaços rígidos de aprendizagem em nada contribuem para um ensino contextualizado e consequente para o estudante.

## GEOGRAPHY IN SCHOOL: SPACE, TIME AND POSSIBILITIES

### ABSTRACT

One of the biggest challenges about school geography in contemporary times is the dealing with the modern organizational structure inherited by modernity. Measured time and space in order to promote the learning process seem to clash the demands of a mediated society for technological and informational resources. This academic assignment tried to comprehend the sense of geography and its real possibilities in school. The general goal was to analyse the theoretical-methodological fundamentals of school geography, evidencing the reasons and characteristics which they make part of the school academic curriculum. This work tried to

identify and characterize the methodologies and favorable material resources to dinamization of teaching of geography in school. The methodology occurred due to bibliographical research about the trajectory of school geography, the methodological proposals na the didatic proposals since 1990. This analisys found out that the positive balance about the methodological procedures and teaching resources. The school, otherwise didn't change enough to incorporate the didatic-pedagogycal inovations. This study revealed that the organization of time and space is inspired in a seried and disciplinary model. As a curtain that subdivides time and schedule equally for all, the collective times reproduces a basic pattern for periods of work in class, ranges and activities for preparation for teachers. It was also highlighted the possibilities of improvement of the teaching quality of geography in basic education and for the maximization of school environment.

**Keywords:** School Geography. Methodologies. Space and Time.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. (2012). **Histórico do Colégio Pedro II**. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- ANTUNES, Celso. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A sala de aula de geografia e história**: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA, Maria Edivani Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. O ensino de Geografia e a organização dos tempos e espaços escolares. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO, 2013, 12., João Pessoa, PB. **Anais ...** João Pessoa, PB, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. São Paulo. n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR. 1., 1987, Brasília. **Anais ...** Brasília: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), 1987. 127p.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. São Paulo. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008. p. 137-171.
- \_\_\_\_\_. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

- LEFORT, Isabelle. O ensino de Geografia na França. *In*: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.145-171.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer *et al.* 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARANHÃO, Rosa M. Ramos; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Ferramentas digitais, estudo do meio...** As possibilidades para o ensino de geografia, Fortaleza, [2013]. No prelo.
- MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- OLIVEIRA, Christian D. M. de; ASSIS, Raimundo J. S. de. *In*: OLIVEIRA, Christian D. M. de. **Sentidos da Geografia escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.151-176.
- PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.
- PETRONE, Pasquale. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação**, n.10. p. 13-17. São Paulo: Departamento de Geografia da USP, 1993,
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se ...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In*: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.249-288.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANNELLI, Tamoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Ed Cortez, 2007.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.
- SCHÄFFER, Neiva Otero *et al.* **Um globo em suas mãos:** práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e a escola brasileira de geografia: verso e reverso**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, T. Tadeu da. **Documentos de identidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMIELLI, Maria E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.92-108.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. COLL, César. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 9-28.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VESENTINI, José Willian. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 30-38.

\_\_\_\_\_. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2005b. p.219-248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar**. s/d. Disponível em:  
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>>.  
Acesso em: 25 abr. 2013.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Recebido em 09/03/2016 e aceito em 23/05/2016.