

MAPAS MENTAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA SIGNIFICATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES

MENTAL MAPS AND CONSTRUCTION OF A SIGNIFICANT TEACHING GEOGRAPHY: SOME REFLECTIONS

Francisco Otávio Landim Neto - Universidade Federal do Ceará - Ceará - Brasil
otaviogeo@oi.com.br

Raimundo Helion Lima Dias - Universidade Federal do Ceará - Ceará - Brasil
helionlima_ipf@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca da importância dos mapas mentais como instrumento metodológico no ensino de Geografia. Na tessitura do fazer metodológico foram efetivadas leituras a fim de estabelecer um diálogo entre alguns estudiosos da temática em questão. Convém destacar que os Mapas Mentais devem estar inseridos no ensino de Geografia com o intuito de torná-lo mais significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras Chaves: Mapas Mentais; Ensino de Geografia e Aprendizagem Significativa

ABSTRACT

This study aims to present some reflexions about the importance of mental maps as a methodological tool in the teaching of geography. In the procedure of methodological doing, readings were effective to establish a dialogue among some scholars of the subject in question. Worth noting is that the mind maps must be included in the teaching of geography in order to make it more meaningful in the process of teaching and learning.

Keywords: Mental Maps, Geography Teaching and Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir a importância da utilização dos Mapas Mentais no ensino de Geografia com o intuito de torná-lo marcado por aprendizagens relacionadas ao cotidiano em que estão inseridos professores e educandos. Os mapas mentais, em suma, podem ser entendidos como produto das experiências do indivíduo em contato com o meio, e é nesta perspectiva que trataremos o ensino de Geografia, entendendo a importância do protagonismo do educando, bem como o papel de articulação, entre os conteúdos ministrados e o cotidiano dos estudantes, realizados pelo professor. Para tanto, o presente estudo é resultado de análise bibliográfica, onde buscamos realizar o diálogo entre os autores das temáticas aqui abordadas.

A construção deste trabalho está estruturada em duas partes que estão interligadas e complementam-se, sendo a primeira denominada *Ensino de Geografia e Aprendizagem Significativa* e a segunda, a saber, *A Construção do Ensino de Geografia Através dos Mapas Mentais*. A primeira etapa é marcada pela teorização do ensino de Geografia que, a nosso ver, precisa ser construído de forma que possa ser mais bem compreendido, tanto pelos estudantes quanto pelos professores. É nesse contexto que a formação inicial do docente irá proporcioná-lo o domínio acerca da competência de organizar as situações de aprendizagens que é satisfatória a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, construindo, desta forma, uma Geografia Escolar ligada ao cotidiano em que estão inseridos. Nesse sentido, apresentamos, na segunda etapa deste estudo, a importância de se trabalhar com os Mapas Mentais no ensino de Geografia, que se constituem em um instrumento metodológico que ao valorizar as percepções e representações dos estudantes fomenta a construção de uma aprendizagem significativa.

Ensino de Geografia e Aprendizagem Significativa

É possível perceber que nas últimas décadas o ensino de Geografia vem mudando sensivelmente, pois, aos poucos, as práticas tradicionais que caracterizam a Geografia escolar como um saber simplista vão sendo banidas das salas de aula. Mas, como já sinalizamos, essa mudança ocorre a passos lentos, e há muito que se fazer para mudar essa realidade. Para reforçar essa afirmação Kaercher (2009, p. 223) afirma que o “(...) ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir”. Portanto, essa realidade que estigmatiza a Geografia escolar como uma disciplina simplória

precisa mudar. Segundo Kaercher (2002, p. 49), é preciso fazer com que “(...) o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.)”. Nessa perspectiva, há a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

A Geografia constitui-se uma ciência social e, ao ser estudada, deve considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser descontextualizada da realidade do aluno, muito menos de difícil compreensão. Ela não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes e/ou de fragmentos do espaço. Neste sentido, nossa compreensão sobre a Geografia escolar é aquela em que:

(...) o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (...). O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2001, p.58).

Se o estudante for visto como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, um ser que não trabalha e nem produz riqueza, entidade alheia ao momento histórico e aos espaços geográficos determinados, a verdade geográfica do indivíduo (aluno) se perde, e a Geografia torna-se alheia a ele (RESENDE, 1989). Isso implica em uma qualidade de ensino que deixa muito a desejar. A Geografia que se ensina e se aprende não os motiva mais e se distancia das suas reais necessidades. Nesse contexto, ao realizar uma pesquisa sobre o ensino de Geografia, Landim Neto e Barbosa (2010, p. 177) apontam as causas que justificam o desânimo de professores e alunos no trabalho com a disciplina:

(1) os professores, em sua maioria, não têm a habilitação em Licenciatura em Geografia; (2) os professores utilizam apenas a aula expositiva como metodologia para trabalhar com essa matéria de ensino, por isso as aulas são monótonas, enfadonhas, o que acaba gerando indisciplina; (3) os professores utilizam o livro didático como único recurso para preparar as aulas; (4) os alunos são desmotivados, pois são sempre submetidos às mesmas aulas; (5) a formação inicial desses professores é desqualificada, pois estes desconhecem outras maneiras de trabalhar a Geografia de forma mais criativa; (6) há falta de formação continuada para melhorar a prática de ensino; (7) não há participação da família no acompanhamento do aluno, deixando para a escola toda a responsabilidade de educar.

Dentre os fatores apresentados podemos enfatizar como enfoque da nossa análise a grande dificuldade que professores sentem em utilizar metodologias mais criativas que tornem

significativo o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Embora haja situações difíceis enfrentadas pelos professores, como por exemplo, a baixa remuneração, formação inicial precária, carga horária de trabalho excessiva, além de lidar com as várias dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem, e ainda pela falta de interesse por parte destes, o professor pode e deve fornecer contribuições propositivas para a resolução dos problemas relatados.

De acordo com Seabra (2001), a atualidade do ensino no Brasil é dramática, pois o sentido que as políticas públicas vêm imprimindo à educação é de segmentação das escolas com a finalidade de conseguir alguma melhoria qualitativa no ensino para áreas estrategicamente concebidas, a rigor, as estratégias para a escola pública estão inseridas nas políticas de ajuste do Banco Mundial. Além disso, é perceptível a existência de um quadro educacional desanimador para os que lutam por ela e pela dignidade dos seus profissionais devido aos baixos salários, as más condições de infraestrutura material, ao descaso e autoritarismo das autoridades governamentais, dentre outros problemas existentes.

Nessa perspectiva, são bastante conhecidas as causas socioeconômicas de tal fracasso, que têm sido temporizadas através da merenda escolar, atendimento médico-odontológico em algumas escolas, distribuição gratuita de material didático etc. Mas o fracasso escolar resiste e:

Persistem as precárias e injustas condições que regem a vida dos estudantes e os currículos escolares referendam a injustiça social e teimam em ignorar os alunos que trabalham, insistindo em abordagens de conteúdo e metodologias de ensino que pouco ou nada têm a ver com o aluno de um modo geral, com o aluno típico da rede pública e com o momento histórico brasileiro (AMARAL, 1998, p.69).

A formação inicial docente deve contemplar a produção de conhecimentos que contribuam para constituição de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. Para que haja uma mudança no perfil desse profissional da educação é necessário dar especial atenção à sua formação, que:

(...) requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994.p.28).

Na atualidade a ocorrência de dificuldades está, em parte, relacionada à maneira como são conduzidas às didáticas e metodologias na realidade escolar. A esse respeito Kaercher é enfático em afirmar que:

(...) os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim da falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel da nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os “não geógrafos” (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída com mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (KAERCHER, 2009. p. 230).

O ensino de Geografia envolve a articulação de uma série de componentes próprios da disciplina, como por exemplo, projeto pedagógico, currículo, conteúdos, objetivos, metodologias, estratégias, recursos, como também aspectos sociais e políticos inseridos nos ambientes escolares. Para trabalhar na perspectiva de uma aprendizagem significativa, o professor deve sempre considerar os saberes prévios dos alunos, como também ter o papel de interpretar e contextualizar os conteúdos estudados. Portanto, a proposta é valorizar as representações e os esquemas de conhecimento que cada aluno possui. Ao discutir sobre a aprendizagem significativa Zabala (1998) esclarece como se produzem os processos dessa aprendizagem:

Nesta explicação, pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimento*. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu *nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. (ZABALA, 1998, p.37)

O docente deve estar em constante aprimoramento de sua práxis devendo procurar “geografizar” os conteúdos estudados que estão contidos em jornais, revistas, músicas, documentários, telejornais, novelas, pois, estes meios de informações são mais presentes no cotidiano dos estudantes. O educando não precisa, necessariamente, estar em sala de aula para aprender Geografia. Com a intensa propagação das informações proporcionada pela mídia, os alunos aprendem cotidianamente através das informações divulgadas pela internet, televisão, jornais, revistas, letras de música e romances. Portanto, a escola e os professores precisam redefinir os papéis assumidos nesta sociedade da informação. Ao discutir sobre as novas

competências para ensinar, Philippe Perrenoud classifica dentre muitas a capacidade de utilizar as novas tecnologias, pois:

(...) as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois, permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão do trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p. 139).

No que se refere ao papel do professor, este se define pela ajuda ao aluno na reorganização das informações. Ajudar a selecionar, analisar e interpretar as mensagens, notícias, reportagens e perceber quais são as ideologias, distorções e imprecisões geográficas apresentadas nas informações. No trato das novas linguagens e sua aplicação no ensino Napolitano (2003) expõe que:

Se o professor optar por trabalhar com as novas linguagens aplicadas ao ensino, deve ter claro que esta novidade não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de história [e de geografia], e torná-los mais moderno. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo cuidado com a incorporação das novas linguagens é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico (NAPOLITANO, 2003, p.11, incursão entre colchete nossa).

No processo de construção coletiva do ensino e aprendizagem entre professores e alunos, deve-se reconhecer o professor como um agente mediador. A esse respeito, Cavalcanti (2002, p.18) informa que: “(...) no ensino formal, a atividade do aluno, seu processo intelectual de construção de conhecimentos, é dirigida, não é uma atividade espontânea. É uma atividade mediada, que requer uma intervenção intencional e consciente do professor”.

Convém enfatizar que a prática e a teoria na atividade professoral não devem se dissociar. Na ocorrência desta dissociação o que pode acontecer é uma polarização de competências, que de acordo com Brandão (2010, p. 56) dar-se pela divisão entre “os que se situam preponderantemente do *lado do fazer* (professores e técnicos nas escolas) e os que se situam preponderantemente do *lado de pensar* (pesquisadores e cientistas em universidades)”. Se isso for verdade, o que passa a existir são práticas professorais diferenciadas dentro da escola, que se apropriam de teorias diversas descontextualizadas (individuais, estatais, neoliberais e críticas-radicais).

No que tange ao ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, torna-se necessário considerar a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola e aos cursos de formação de professores de Geografia, situando-os no contexto político, social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola, como a disciplina e o professor de Geografia devem ser considerados no âmbito da sociedade da qual fazem parte. Essa contextualização se integra à questão do objeto da ciência, da dinâmica apresentada pela disciplina na escola, e da questão pedagógica que envolve necessariamente a problemática do objeto, da ciência e do método.

Diante deste contexto a formação do professor se constitui um elemento primordial para a construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seus significados sociais. Marinho (2006, p. 354) informa que “a mudança na universidade pública exige uma educação com formação efetiva, na formação de um pensamento que interroge, reflita e critique e que eleve ao plano dos conceitos os problemas postos como dados e insuperáveis”. Para tanto, não basta ao professor possuir domínio da matéria (conteúdos), torna-se necessário o docente ter a capacidade de pensar criticamente, desvendar os processos que permeiam a realidade social e que se coloque como sujeito transformador desta realidade. Então neste contexto esperamos que:

Além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido significativo à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA, 2009. p. 97).

Há necessidade de se enfatizar que a reflexão, o questionamento e a postura crítica frente ao mundo e aos projetos hegemônicos¹ são fatores integrantes de um processo formativo voltado à emancipação humana. Esses princípios devem orientar as práticas desenvolvidas na perspectiva da construção de uma educação significativa, ensejando uma formação onde teoria e prática complementem-se inexoravelmente. Assim, o processo de construção coletiva dos conhecimentos e saberes devem ter finalidades, fins e anseios, onde se faz necessário analisar qual a serventia do que está sendo ensinado e quais exemplos são utilizados para conversar com os educandos. Daí a necessidade constante da construção de uma Geografia coerente, a esse respeito Callai (2006, p. 152) defende que:

¹Quando utilizamos o termo *projetos hegemônicos*, estamos nos referindo ao modelo neoliberal que utiliza como estratégia governamental a redução de gastos do Estado com as políticas sociais, e no que concerne a educação, o modelo neoliberal vem atacando a escola pública a partir de estratégias privatizantes.

(...) formar o espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e que se assentam em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas. As perguntas não vêm do nada e devem necessariamente superar o senso comum, para o que se faz necessário criar condições, dando oportunidade de conhecimentos que considerem tanto as referências teóricas quanto as informações relativas ao mundo geral.

O fazer pedagógico não deve ser entendido e praticado, como uma ação neutra e descontextualizada. Deve fundamentar-se por teorias e práticas comprometidas com a criação e desenvolvimento da emancipação social dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2010, p.28) afirma que a “prática educacional não poderá ser, de forma alguma, uma prática burocrática (ou profissional-burocrata). Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e afetivamente. Não se pode fazer educação sem *paixão*”.

A Construção do Ensino de Geografia Através dos Mapas Mentais

Diante do quadro apresentado, dois pontos merecem destaque: A Geografia quanto ciência social, entendendo, sobretudo, o aluno como principal protagonista dentro do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor quanto mediador, (co) organizador e ao mesmo tempo interprete do saber do educando.

No sentido de tornar o ensino de Geografia mais próximo, democrático e justo com a leitura de mundo do indivíduo, o mapa mental surge como importante ferramenta metodológica, sendo este um constructo multidimensional, assume um caráter diagnóstico, avaliativo e lúdico, a fim de tornar o ensino de Geografia mais significativo para o educando.

Cabe destacar que o surgimento dos mapas mentais está relacionado ao movimento de renovação da ciência geográfica, sendo a Geografia Humanista e da Percepção a corrente que lança as bases teórico-metodológicas para a elaboração de tais estudos, visto que valoriza o ser humano quanto produtor de cultura capaz de atribuir valores e significados aos objetos apreendidos.

Muitos estudiosos trazem diferentes definições em torno dos mapas mentais. Cartas mentais, mapas cognitivos, desenhos mentais são algumas das denominações trazidas em tais estudos, mas há de se enfatizar que tais definições e abordagens muitas vezes dialogam entre si de modo a se complementarem. Nesse sentido, podemos afirmar a existência de um “denominador conceitual comum” entre os autores aqui abordados. Sendo o mapa mental compreendido como:

(...) um signo, é linguagem que transmite uma mensagem, através de uma forma verbal e/ou gráfica. Num mapa mental seu autor registra, via de regra, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com as quais mais se identifica, ou elementos dos quais mais faz uso no seu dia-a-dia ou, ainda aqueles elementos que mais lhe chama a atenção por serem exóticos, ou por seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade (ROCHA, 2007, p. 161).

Para Yves André (1989, citado por Nogueira, 2009), um dos principais estudiosos que trará as discussões das representações mentais para o ensino de Geografia:

As cartas mentais são as representações do real e são elaboradas por um processo no qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças, as coisas conscientes ou inconscientes, ou pertencer a um grupo, social, cultural: assim, mediante e seguida de filtros, nasce uma reconstrução: a carta mental (ANDRÉ, 1989, *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 127).

Percebe-se então que a subjetividade é considerada fundamental para a construção dos mapas mentais, relevando as experiências através dos sentidos e vivências do indivíduo. Nesse sentido, o educando é valorizado como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que seus saberes são valorizados.

No trato ao conceito do que aqui denominamos de mapas mentais, Pontuschka (2009) alega que:

As cartas mentais são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares. O espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo. A casa, o lugar do trabalho, o itinerário de um ao outro local, formam os componentes principais do espaço vivido (PONTUSCHKA, 2009, p. 314).

A autora destaca a importância dos “lugares” em que o indivíduo vive, apontando-os como principais componentes na formação do imaginário espaço-cultural do mesmo, nesse sentido os mapas mentais estariam imbuídos de informações desse conjunto de “lugares”, o que a autora denomina de *espaço vivido*.

Alguns outros estudiosos discutem os mapas mentais na perspectiva do simbólico, a exemplo têm-se a definição de Downs e Stea (1973) citado por Rocha (2007), onde:

(...) mapas são um conjunto de símbolos taquigráficos que todos nós subscrevemos, reconhecemos, e empregamos: estes símbolos variam de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo, resultado de nossa individualidade, preconceitos e experiências pessoais (DOWNS; STEA, 1973, *apud* ROCHA, 2007, p. 163).

Ainda que as definições sejam variadas em torno do conceito dos mapas mentais, cabe destacar que o comportamento espacial humano depende do mapa mental individual do ambiente espacial. Essa seria uma das explicações que justifica o espaço ser representado de forma diferente por diferentes indivíduos.

Afinal, qual a importância dos mapas mentais para o ensino de Geografia? Partiremos de dois pressupostos, já mencionados anteriormente, o de que a Geografia é uma ciência social, destacando a figura do educando no processo de ensino-aprendizagem, e do importante papel que o professor-educador deve assumir em tal processo.

A premissa social faz da Geografia uma ciência de participação, de construção, de diálogo, entre sujeitos envolvidos e engajados. Na Geografia escolar, especificamente no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se a figura de dois importantes agentes: O professor e o aluno. Nesse sentido, o educando é valorizado como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o conhecimento expresso por esse indivíduo deve ser valorizado e encontrar abrigo nos discursos teóricos dos professores, de maneira que tal ensino não fique desconexo com a realidade apreendida pelo aluno.

Os mapas mentais surgem, nessa perspectiva, como um importante ponto de partida para se discutir conceitos importantes na Geografia, buscando a partir do educando uma primeira apreensão de maneira a tornar o ensino de Geografia mais próximo e democrático. Cabendo ao professor o importante papel de aliar esse conhecimento empírico aos conceitos e teorias propostos em sala, a fim de se construir, dialogicamente, o conhecimento.

O que é apreendido do real pelo educando muitas vezes se apresenta de forma incompleta, deixando lacunas que se não forem tratadas a tempo podem gerar deturpações e deformidades no processo cognitivo de apreensão dos conteúdos, necessitando, assim, da experiência e habilidade do professor no trato desses saberes, de acordo com Rocha (2007, p. 166): “(...) a incompletude de um mapa mental está relacionada à omissão, por parte de quem o elabora verbal ou graficamente, de elementos considerados importantes”. Da mesma forma ocorre com categorias, conceitos e conteúdos geográficos em geral. É na relação dialógica entre professor e aluno que esses “espaços vazios” devem ser preenchidos. A esse respeito Kozel (2006 p.136) afirma que: “Os mapas mentais como enunciados produtos de relações dialógicas estabelecidas entre EU e o OUTRO proporciona uma análise mais ampla do indivíduo no contexto social e cultural em que está inserido”.

Diante do exposto, percebe-se a importante função dos mapas mentais na discussão dos conhecimentos em sala de aula, apresentando-se como um (dentre outros) eficiente

indicador de como é apreendido os conceitos, categorias e conteúdos. Elucidando elementos primordialmente importantes na construção do conhecimento através de um processo dialógico.

Conclusões

A elaboração deste estudo foi marcada pela teorização do ensino de Geografia, sendo realizada a ligação entre esse com a utilização dos Mapas Mentais, que, a nosso ver, se constitui em um valioso instrumento metodológico a ser utilizado nas aulas de Geografia, sobretudo, porque valoriza a percepção e representação do educando no processo de ensino e aprendizagem que envolve os conteúdos geográficos.

É pertinente que haja a contextualização e problematização, desconstrução e reconstrução do conhecimento, propondo a aproximação das informações com a realidade do educando, de maneira que o ensino de Geografia torne-se algo realmente significativo.

Nesse contexto, entendemos que o ensino construído e reconstruído no cotidiano escolar e não escolar baseado na valorização dos saberes prévios dos estudantes, fomenta a formação de uma Geografia significativa.

Referências

AMARAL, Ivan A. do. O ensino de Ciências e o desafio do fracasso escolar. In: SANFELICE, José L. (org). **A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papirus, 1998. p. 69-80.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 55-65

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. *et al* (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2001. p. 57-63.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aínda Maria M. *et. al*. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127p

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.

KAERCHER, Nestor André. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino/aprendizagem de geografia. **Boletim gaúcho de geografia**. Porto Alegre: AGB, n. 28, jan./jun. 2002.

KOZEL, Salette. Mapas Mentais – Uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas. In: _____; SILVA, Josué da Costa; FILHO, Sylvio Fausto Gil (orgs.). **Da percepção e cognição à representação: Reconstrução teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007. p. 114-138.

LANDIM NETO, F.O.L.N & BARBOSA, M.E.S. O Ensino de Geografia na Educação Básica: Uma análise da Relação entre a Formação do Docente e sua Atuação na Geografia Escolar. **Geosaberes**, Fortaleza v.1 n° 2, p. 160-179, dez 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção magistério. Serie formação do professor).

LUCKESI, Cipriano, Carlos. O papel da didática na formação do educador . In: CANDAU, Vera, Maria (org). **A didática em questão**. 30° Ed – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARINHO, Cristiane. Maria. Universidade e Pós modernidade. In: RABELO, Jackline & FELISMINO, Sandra. Cordeiro.(orgs). **Trabalho, Educação e a Critica Marxista**. Fortaleza: imprensa universitária, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 5.ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: Recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 125-131.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p

PONTUSCHKA, Nídia Nacibi. PAGANNELLI, Tamoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed Cortez, 2007.

ROCHA, Lurdes Bertol. Mapa mental: Forma de comunicação espacial. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (orgs.). **Discutindo Geografia: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007. p. 159-175.

RESENDE, Márcia M. S. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José Willian *et al* (org.). **Geografia e Ensino: Textos Críticos**. Campinas: Papyrus, 1989. p. 83-115.

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

Recebido para publicação em abril de 2011

Aceito para publicação em julho de 2011