



**METODOLOGIA DO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

DADOS INSTITUCIONAIS

CNPJ:	17.145.404/0001-76
Razão Social:	CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA
Nome de Fantasia:	FACULDADE MALTA
Esfera Administrativa:	PRIVADA
Endereço:	Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha
Cidade/UF/CEP:	TERESINA-PI. CEP: 64018-500
Telefone:	(86) 3303-5002
E-mail de contato:	maltafaculdade@gmail.com
Site da unidade:	http://www.faculdademalta.edu.br/

SOBRE O(A) AUTOR(A)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Efigênia Alves Neres

Endereço para acessar o CV:

<https://lattes.cnpq.br/1648483580704185>



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação na linha de pesquisa "Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação" pela Universidade Federal do Piauí (2020). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2017), Psicopedagoga pelo Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (2018) e Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí (2015). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/PPGED/UFPI) e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Piauí. Profissionalmente atua como Professora Substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Campus Timon/MA e Professora Substituta na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Campus Torquato Neto em Teresina/PI.

Contato: efigeniaufpi@hotmail.com

APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático destina-se aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Malta-FACMA. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia, através da disciplina de **Metodologia do Ensino de Geografia**, construir um conhecimento teórico-prático na área, com a finalidade de auxiliar, principalmente, o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Objetiva-se apresentar ao professor de geografia dos Anos Iniciais, normalmente licenciados em Pedagogia, as potencialidades da geografia como conhecimento curricular e as contribuições efetivas dessa disciplina na escolarização básica. Acredita-se que a geografia tem um papel importante para a formação da cidadania na medida em que, desde cedo, oportuniza condições para que o aluno compreenda o mundo do ponto de vista da espacialidade em relação intrínseca com a sociabilidade e a temporalidade. Essa contribuição se dá através do estudo dos conceitos-chave e dos métodos apropriados para estudá-los, atentando-se para as tendências contemporâneas de pensamento que os fundamentam.

Espera-se assim que o aluno, futuro cidadão, possa participar ativamente da vida social, com conhecimentos críticos acerca de sua organização geográfica. O adequado planejamento da educação geográfica no Ensino Fundamental auxiliará os estudantes a entender o seu país, a região e o lugar onde vivem, aperfeiçoando a sua condição de cidadão. Prepara-os melhor para entender as razões das contradições e desigualdades socioespaciais.

Através do aprendizado geográfico o aluno pode tornar-se mais consciente de uma série de problemas sociais e ambientais, conhecendo a sua distribuição espacial no decorrer do tempo e as suas perspectivas futuras. Aliás, planejando os professores poderão eleger o que é essencial na abordagem geográfica, definindo os melhores recursos para as aulas, os textos prioritários, as atividades principais a realizar, deixando para trás a concepção equivocada de concebê-lo como mero ritual burocrático. Para tanto, os estudos de geografia podem ser desenvolvidos a partir da realidade comunitária da qual os alunos fazem parte, procurando-se criar as 3 condições para que compreendam as relações espaciais que a caracterizam,

ajudando-lhes a dar sentido ao mundo.

Que isso não seja feito de forma estanque, oportunizando situações em que seja possível estabelecer relações com outros lugares, apreendendo as semelhanças e diferenças existentes, decorrentes dos processos sociais neles atuantes. O professor de geografia deve estar ciente do que deve ensinar e como ensinar nos Anos Iniciais. Uma recomendação básica é evitar explorar assuntos abstratos e generalidades, porque termina entediando as crianças, diminuindo o interesse pela matéria. Desse modo, é essencial a valorização das experiências diárias dos alunos, levando para as aulas aspectos significativos do seu cotidiano. Isso suscitará interesse, os alunos se sentirão valorizados nas aulas, trazendo efeitos positivos na aprendizagem.

Não se trata, obviamente, de obstar as variações escalares no estudo geográfico, num mundo de relações tão fluidas, mas ter cautela ao trabalhar com isso. Para os assuntos aparentemente distantes do mundo vivido vale a pena o esforço de relacioná-los aos conhecimentos prévios dos alunos. É sempre possível fazer isso, mesmo diante de assuntos tidos como áridos, irrigando-os com exemplos, comparações, discussões, de modo a torná-los inteligíveis. As crianças aprendem melhor através da experiência do que somente ouvindo a fala do professor em sala de aula.

Nesse sentido, são muito úteis o uso dos mapas, vídeos, imagens, a internet, bem como o incentivo a leituras que envolvam temáticas da geografia, sejam obras clássicas ou as mais recentes disponíveis no mercado. Assim, a aula é sobre o comércio local do município? programe uma atividade sobre o tema, visitando os diversos centros comerciais da cidade. É sobre produtos industrializados? Estimule-as a identificar em casa a origem dos produtos que consome, mapeando esses lugares. É a vida no campo? Visite um mercado onde são vendidos produtos da zona rural, convide um morador dessa área para relatar seu cotidiano, ou então, apresente imagens e vídeos do assunto.

Neste livro, procurou-se oferecer subsídios teóricos que dêem aos professores as condições necessárias para a concretização dessas atividades. Optou-se por esse enfoque por constatar-se, que uma das principais dificuldades de quem leciona geografia nos Anos Iniciais, é justamente dominar os conceitos básicos da área a

serem trabalhado nesse nível de ensino, principalmente pelo perfil do currículo de pedagogia que em geral limita o estudo da geografia à Didática Especial.

Assim, um dos desafios para o professor dessa disciplina, tendo em vista a sua carga horária, é o de mostrar aos licenciandos os pressupostos da geografia escolar, seus protagonistas, ideias fundantes e interesses subjacentes, pois muitas questões ligadas à problemática da educação geográfica atual são melhor explicadas quando se considera sua trajetória como disciplina escolar. Este sendo o assunto constituinte da primeira parte do livro.

Outro desafio importante consiste em selecionar assuntos relevantes da ciência geográfica de forma objetiva sem simplificar demais a abordagem, perscrutando os conceitos que devem compor o currículo do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, o apoio na literatura é indispensável, visto que há certo consenso em eleger alguns temas imprescindíveis, como o estudo dos conceitos de Lugar e Paisagem e aqueles associados a construção da noção de espaço, manifestos nas atividades de alfabetização cartográfica. Tais questões são abordadas nas demais partes deste livro, acompanhadas de uma série de procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos com os alunos. Portanto, tenciona-se que esse material seja uma contribuição importante para o licenciando, apresentando-lhe algumas questões atuais relativas ao ensino de geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, subsidiando sua prática pedagógica escolar.

Assim, o material está subdividido em 3 unidades, uma vez que os licenciandos terão o prazer de estudar na:

UNIDADE 1, “Institucionalização de desenvolvimento curricular da Geografia escolar”;

UNIDADE 2, “A abordagem conceitual no processo de ensino-aprendizagem”;

UNIDADE 3, “Propostas metodológicas para o ensino de geografia nos anos iniciais”.

Começemos, então, nossa jornada.



SUMÁRIO

1 INSTUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	9
2. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA ALEMÃ.....	12
3. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	13
UNIDADE II – A ABORDAGEM CONCEITUAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	29
1. A ABORDAGEM CONCEITUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	30
UNIDADE III – PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	38
1. PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	39
2. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	44
2.1 A importância do livro didático	44
REFERÊNCIAS	46

UNIDADE I - Institucionalização de desenvolvimento curricular da Geografia

OBJETIVOS:

1-Conhecer o processo de institucionalização da geografia como matéria escolar.

2-Identificar as principais características do ensino de geografia, segundo o enfoque tradicional.

3-Characterizar os principais aspectos da geografia no desenvolvimento do currículo oficial para a educação básica no Brasil.

4-Explicar as mudanças ocorridas no ensino de geografia nas últimas décadas com o retorno do regime político democrático.

5-Analisar criticamente os PCN de geografia para o Ensino Fundamental.

1 INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR



Para se entender o processo de institucionalização escolar da geografia, torna-se necessário compreender o quadro geral de modificações estruturais da sociedade europeia no século XIX, particularmente o caso da Alemanha, país onde o ensino de geografia teve notável impulso ao longo do referido século. Pode-se afirmar que a institucionalização da geografia escolar faz parte de um processo maior de difusão da escolarização básica de acordo com os projetos de consolidação do nacionalismo europeu.

Na Alemanha, a integração territorial ocorreu tardiamente comparada a outros países do continente, que experimentaram a unificação já no séculos anteriores, como a França e a Inglaterra. Na trilha dos ideais proclamados nas revoluções burguesas, vê-se na educação uma possibilidade emancipatória do ser humano, embora isso não tenha efetivamente se concretizado. De qualquer modo, populariza-se os ideais de uma escola laica, gratuita, universal e de qualidade, com o intuito maior de preparar trabalhadores para atender as demandas socioeconômicas emergentes advindas da classe hegemônica burguesa. O lema era instruir, massivamente, uma população tradicionalmente pouco escolarizada, diferente de antes, em que o acesso à educação era privilégio de uma elite minoritária. Propõem-se, então, a extensão de um sistema escolar capaz de alcançar todo o território do Estado Nacional, com maior ou menor intensidade, conforme as condições infraestruturais regionais.

Não tinha mais sentido um modelo escolar elitista restrito às principais cidades, pois isso era contrário a metas desenvolvimentistas e expansionistas.

Para Pereira (1989), a ascensão dos grupos burgueses ao poder teve como decorrência o interesse de estruturar os sistemas de ensino e publicizar a escolarização para todos, sendo uma forma eficaz para difundir seus valores de classe como se fossem universais e de construir uma visão hegemônica em torno da ideologia de um Estado homogêneo, pairando acima das diferenças sociais internas que lhes eram inerentes.

O Ensino de Geografia na Escola Alemã No início do século XIX, existia na Alemanha uma débil coesão interna, que se refletia numa composição territorial fragmentada em feudos, principados e ducados, com cerca de 30 territórios. Interesses internos aliados a ameaças externas, como a expansão napoleônica, enxergaram a ideia de união como um desafio político para as décadas seguintes, principiando com a criação da Confederação Germânica em 1815.

Segundo Moraes (1989), os problemas de unificação e de constituição territorial foi o motivo mais importante para a primazia alcançada pela discussão sobre o espaço na Alemanha, considerado questão vital para o fortalecimento do país, diferente de outros, como a vizinha França, cujo processo de constituição do Estado Nacional Moderno ocorreu entre os séculos XVI e XVII. Acrescente-se, que, na Alemanha o processo de formação do

Estado Nacional, desenvolveu-se praticamente durante todo o século XIX, conforme um modelo conhecido como via prussiana, sob rígido controle dos dirigentes políticos, com tênue participação popular; além do mais, esse país não vivenciou monarquias absolutistas, a exemplo do que aconteceu em outras regiões da Europa, sendo tardia a penetração das relações capitalistas.

Na verdade, o capital encontrou nesse país estruturas política, social e econômica anacrônicas, em moldes feudais, com notável influência da Aristocracia Agrária. Não só no âmbito da Geografia, mas todo o desenvolvimento intelectual alemão do século XIX, será determinado pela problemática da unificação e do lugar da Alemanha no cenário europeu e mundial. A Geografia nasce, portanto, para tentar resolver duas questões: a interna, que já acontece em função de uma outra: a externa - o desejo de expansão que é constitutivo do capitalismo. Se a questão que à época se colocava fosse meramente a de fragmentação do território, a Geografia poderia ter surgido em outras regiões da Europa que viviam idêntica situação (PEREIRA, 2005).

Nesse sentido, a primeira cátedra de Geografia da Alemanha foi criada na Universidade de Berlim (fundada em 1810), tendo à frente Karl Ritter, intelectual de formação humanista (filosofia e história) que lecionou nessa universidade por mais de trinta anos, com uma produção extensa de caráter enciclopédico, expressa, principalmente, na obra Geografia Comparada, 9 referência obrigatória para os geógrafos que o seguiram e para seus contemporâneos interessados nas temáticas geográficas. Mais tarde, na segunda metade do século novas cátedras foram criadas em várias universidades do país. Entretanto, antes de fazer parte do currículo acadêmico, a Geografia já estava presente nas programações da educação secundária.

Em certa medida, a sua inserção universitária se deu como uma necessidade de formação do professorado para atuar no ensino básico em rápida expansão. Urgia, naquele momento, forjar no povo alemão uma relação de pertença ao Estado emergente, de acordo com o novo recorte fronteiriço resultante das junção territorial realizada. Estava se forjando a Alemanha, sendo, pois, indispensável criar os alemães, fato que teve contribuição decisiva no sistema escolar, através do ensino de Geografia e de outras matérias, como, por exemplo, a história, a língua nacional e a literatura.

Houve um vertiginoso crescimento da escolarização na Alemanha no decorrer do século XIX, com taxas de analfabetismo significativamente baixas nos anos que se seguiram à unificação em 1870. Este fato está ligado ao interesse despertado no país pelas questões concernentes ao espaço territorial. O Estado-Nação alemão recém constituído requeria um conhecimento maior de sua Geografia, seja como razão militar, seja como razão escolar. Hudson (1972) esclarece que a expansão do ensino de Geografia na Alemanha, nas décadas finais do século XIX, foi em grande parte motivada pelo sucesso militar da guerra franco-prussiana (1871), numa guerra em que os mapas tiveram tanta importância quanto as armas – muitos oficiais tinham sido alunos de Karl Ritter. Além disso, havia interesses educativos de inculcação ideológica, disseminando-se o ensino da disciplina pelo país.

A educação prussiana foi elogiada por representantes de outros países europeus que visitaram o país, tornando-se um modelo admirado e a ser seguido. No final do século XIX,

o país resgata princípios liberais na instrução pública, conforme interesses estatais. O ensino tornou-se obrigatório, havendo uma drástica redução das taxas de analfabetismo, a menor da Europa. Capel (1981) considera que as razões pedagógicas e ideológicas tiveram papel decisivo para a consolidação acadêmica da Geografia nos países europeus, sendo elaboradas muitas obras didáticas destinadas à educação 10 primária e secundária, inclusive com a contribuição de professores universitários, como Ratzel (Alemanha) e La Blache (na França).

Em geral, esses trabalhos eram marcados por uma abordagem dual do currículo entre o físico e o humano. Principiavam pelo quadro físico, para em seguida, descrever os aspectos humanos. Esse modelo terminava por conferir um tom naturalístico ao ensino de Geografia devido principalmente à influência exercida pelas ciências naturais, que se afirmaram mais cedo no cenário universitário, bem como ao fato de que eram temas legitimados pela tradição, que se firmaram com massificação escolar advinda com a Modernidade.

O modelo alemão de ensino favorecia isso, porque no decorrer dos oitocentos, houve um notável desenvolvimento das ciências naturais e dos métodos experimentais na universidade em confronto com os métodos especulativos de antes, inclusive, havendo a migração de vários intelectuais de outras áreas para a geografia (botânicos, matemáticos, cientistas naturais, zoólogos, geólogos etc). Aliado a isso, tem-se o fato das primeiras cátedras da área valorizarem a Geografia Física, como aconteceu na Universidade de Berlim no último quartel do referido século. Ademais, recuando ao fim dos setecentos, tinha-se o ensino de Geografia Física em uma universidade alemã (Gottingen), sob a responsabilidade do renomado filósofo Immanuel Kant, e no início do século seguinte os trabalhos pioneiros de Alexander Von Humboldt, versando sobre o mundo natural.

A presença da Geografia foi importante em todos os níveis e centros de ensino. Nas escolas primárias eram ministradas primeiro como ensino à vista', em forma de conversação e, em seguida, como lições nas classes superiores. O ensino se referia à figura da Terra e seus movimentos, os princípios elementares da geografia, os pontos cardeais, os sistemas de montanhas, o curso dos rios, etc, assim como os ramos da indústria de cada país e o mecanismo de sua distribuição (CAPEL, 1981, p. 72).

Brabant (1994) explica que essa forma de abordagem da Geografia Escolar tinha os seguintes traços marcantes: (a) ênfase na Geografia Física, o enciclopédismo e à despolitização do discurso, características que se estenderam a outros países europeus, como a França. Assim, ao enfatizar a descrição dos aspectos físicos do Planeta, em detrimento da explicação dos fenômenos, não se raciocina sobre o espaço, mas se faz dele uma espécie de inventário.

De preferência sobre uma área demarcada, opção que tem origem na Geografia dos militares, em que uma das predileções precípua é a defesa do espaço nacional; daí inventariá-lo, conhecendo-o em detalhes. Brabant (1994) mostra que o enciclopédismo aumenta o nível de abstração do discurso geográfico ao conceder um peso significativo às nomenclaturas, ligadas principalmente aos aspectos físicos – clima, relevo, hidrografia, vegetação e solo – que, com o tempo, adquiriram vida própria, notoriamente desconectados

do concreto. Foi por meio da lógica do enciclopedismo que os militares intensificaram o arrolamento de informações do espaço para se servirem no futuro.

Diante disso, a prioridade nas escolas tem sido a transmissão de um grande número de informações aos alunos, dando abstração crescente ao discurso geográfico, forçando os alunos ao uso excessivo da memória. A despolitização, por sua vez, tem origem no nacionalismo e patriotismo exacerbado, vigente, como se viu, no século XIX, especialmente na Alemanha e na França, onde ocorreu a aproximação entre a Geografia Moderna e o sistema escolar, sendo delegado àquela ciência a incumbência de enaltecer o Estado-Nação.

Com efeito, o discurso geográfico veiculado em vários setores da sociedade guarda uma forte carga ideológica, principalmente o discurso geográfico escolar, acentuadamente pautado na ideologia do nacionalismo patriótico, adquirindo destaque o estudo do país com fronteiras bem demarcadas sob critérios físicos, estudados a partir de uma base cartográfica, permeando os textos didáticos.

Na concepção de Callai (1998) e de Carvalho (1998), a visão físico descritiva impregnou ao longo do tempo a forma de pensar da maior parte dos professores de Geografia, fato que se refletiu na fragmentação artificial entre o quadro físico, humano e econômico, que ainda permanece na prática pedagógica de muitos deles, bem como na forma de organização dos conteúdos de muitos livros didáticos. Tais autores complementam que a ênfase dada ao aspecto físico-descritivo tem informado uma Geografia guiada por uma concepção metafísica do mundo, na qual as coisas e os conceitos são objetos isolados, fixos, rígidos, perenes, focalizadas em sequências de conteúdos desarticulados.

Constatamos ainda hoje, no ensino de Geografia, profundo tradicionalismo, estreitamente relacionado com as ideias vigentes no período de constituição da ciência geográfica. O enfoque tradicional obstaculizou o ensino que privilegia a análise do espaço como produto das relações entre a sociedade e a natureza; visto que realçou, sobretudo, a fragmentação dos aspectos físicos e humanos em detrimento de um enfoque relacional desse conteúdo (PEREIRA, 1989; BRABANT, 1994; VLACH, 1994; OLIVEIRA, 1994; VESENTINI, 2003).

Na geografia ensinada no século XIX, era evidente o modelo descritivo e enciclopédico, tratando-se os assuntos de maneira linear e uniforme, sem distinguir a importância dos diversos conteúdos do currículo, redundando no aprendizado de nomenclaturas e dados, com o uso excessivo de processos mnemônicos. Os programas de Geografia, frequentemente, apresentavam-se em listagens de temas sem ligações entre si, prevalecendo os aspectos físicos, num currículo fracionado e pouco útil para os alunos.

2. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA ALEMÃ

O ensino de Geografia na Escola Francesa A expansão do ensino de Geografia na França aconteceu, sobretudo, após 1871 com a derrota na guerra travada com os alemães. Para os dirigentes franceses a vitória alemã teria sido bastante favorecida pelo sistema de ensino implantado no país nas décadas que antecederam a guerra. No caso da geografia, isso se refletiu no maior conhecimento territorial dos alemães, seja em nível estratégico seja no

conhecimento básico. A eficácia do sistema escolar proporcionou aos alemães um conhecimento mais profundo do espaço de seu país e da Europa.

Além do que inculcou na população um sentimento patriótico e de ligação com o solo (boden), dotou-a de maior conhecimento dos aspectos naturais e das potencialidades econômicas do país, contando com um notável apoio do sistema escolar, do nível primário a universidade. Pode-se dizer que o ensino de Geografia na França, nos anos seguintes, teve, no exemplo alemão, a principal fonte de inspiração. Capel explica que “entre as medidas adotadas, destacam-se as que procuravam organizar um ensino primário gratuito, obrigatório e laico, através de uma série de leis promulgadas nos anos 1880” (1981, p. 89).

Tencionava-se, então, fortalecer no país um sentimento nacionalista, proporcionando à população escolar as condições 13 para o conhecimento do espaço geográfico francês, fato que não ocorria anteriormente, tendo em vista o escasso conhecimento da diversidade territorial e cultural do país. De acordo com Capel (1981) na reforma realizada no ensino secundário francês nos idos de 1880, propunha-se que se ensinasse em Geografia os seguintes conteúdos: noções sobre a Terra, Europa e França, noções de geografia física, política, histórica e econômica, sendo a geografia física considerada a base principal dos estudos.

Todavia, sem estabelecer os nexos necessários entre esses assuntos. Dado os problemas sociais internos ao país, a geografia poderia jogar um papel importante no fortalecimento identitário dos franceses, corroborando ideais conservadores, dos quais reforma moral e harmonia eram palavras de ordem. O aumento do número de professores e alunos na Educação Básica demandou, também, um aumento na quantidade de cursos universitários e publicações oferecidos no país.

Assim, no início do século XX, a França constituiu escola própria, assumindo a dianteira na discussão geográfica na Europa, tendo à frente Paul Vidal de La Blache. A escola francesa se fortaleceu na primeira metade do século XX, formando uma quantidade significativa de geógrafos, que orientaram seus estudos, sobretudo, para o método regional, um paradigma geográfico que perdurou por vários anos, influenciando o ensino de Geografia em vários países.

3. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

A Geografia Escolar no Brasil A presença de temas geográficos no currículo de escolas brasileira é antiga, a exemplo do que ocorria na Europa. Todavia, antes do século XIX, isso não ocorria numa disciplina específica. O conteúdo da matéria se distribuía nas abordagens de outras disciplinas, como nos estudos de literatura e de história. Tinham como diz Rocha (2000) um caráter complementar, fazendo parte do repertório de conhecimentos gerais dos professores, ou seja, não normativo e estruturado numa programação. Obviamente, em qualquer enfoque escolar a discussão sobre o espaço, a localização e a distribuição dos fatos, eventos e fenômenos permeará os estudos.

A questão é se isso acontecia de maneira organizada num corpo de conhecimento disciplinar, o que não parecia acontecer. Hoje, argumenta-se que foram necessárias algumas

condições para a sistematização do conhecimento geográfico. É o que Moraes (2003) chama de pressupostos, a saber: conhecimento da real extensão do planeta, o levantamentos de dados de diferentes regiões do planeta, o aprimoramento de técnicas de pesquisa e a catalogação e armazenagem desses dados em instituições apropriadas para esse fim. Ora, é de se imaginar que essas condições aliadas aos progressos nas técnicas de impressão possibilitaram a documentação dos dados em livros, com objetivos diversos. Assim, a massificação do sistema escolar pós iluminismo primeiro na Europa e, posteriormente, em outros países aproveitou esse quadro favorável, surgindo a partir daí a produção de obras didáticas, tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior.

Encontramos no início do século XIX, aquela que é considerada a obra precursora da Geografia brasileira, a Corografia Brasileira, de autoria do Padre Português Aires de Casal, uma descrição das características gerais da colônia, atendendo aos interesses imperiais da corte portuguesa recém instalada no país. Tinha mais um caráter de inventário, mas curiosamente não foi resultado de vasta pesquisa empírica e sim de compilação de obras já existentes, o que justifica a argumentação do parágrafo anterior. Um estudo corográfico, descritivo, apontando aspectos importantes de partes do território brasileiro. Não era uma obra de cunho didático-escolar. Todavia, é considerado um marco importante da geografia brasileira, porque serviu de base para os compêndios de geografia publicados no século XIX.

Tem-se no Brasil, assim, uma linhagem de documentos corográficos que, aliados aos anais, crônicas e memórias da historiografia, documentam a dimensão do espaço pátrio e a exuberância da natureza nacional – as premissas inaugurais do viés geográfico na escola pública em formação no Primeiro Império (1822-1834), e nas atividades educacionais predecessoras (SILVA, apud SILVA 2009, p. 5).

Em meados da década de 30 do século XIX, a Geografia está presente como matéria escolar no colégio Pedro II, o mais importante do país, localizado no Rio de Janeiro. Rocha afirma que nesse colégio “a geografia passa a ter um novo status no currículo escolar” (2000), embora não tivesse o mesmo prestígio de outras disciplinas. Esse autor esclarece que a geografia escolar do período 15 era marcada pela influência francesa. Essa influência se dava pelos estreitos intercâmbios intelectuais do Brasil com aquele país. Muitos autores de manuais didáticos provinham dos círculos intelectuais, como assinala Bittencourt (2004).

Segundo ela, vários desses autores eram iniciadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com estreitas ligações com o poder imperial e de escolas militares. Adianta que muitos nomes se tornaram professores do colégio Pedro II, sendo que os autores mais conhecidos dos manuais didáticos nos destinavam ao nível secundário, atendendo a um alunado oriundo da elite do país. Além do mais: Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado [...] a primeira interlocução que os autores estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado (p. 481).

O espírito nacionalista era evidente nas obras didática dos autores, oriundos da elite intelectual do país, como cientistas, literatos e políticos, parte deles professores do colégio imperial Pedro II. Essa situação perdurou durante o período imperial e parte do republicano. Havia uma preocupação notória em formar o aluno, segundo princípios cívico patrióticos,

baseando-se num modelo arcaico, de cunho enciclopédico, descritivo, enumerativo, em boa parte inspirado pelo livro do padre Manoel Aires de Casal, a *Corographia Brasílica*, bem como pelos trabalhos do Instituto Geográfico Brasileiro. Esse modelo de Geografia não acompanhava certas mudanças na abordagem da disciplina no continente europeu, notadamente na Alemanha, e terminava fornecendo ao aluno uma visão vaga do país, sobretudo, pela ênfase no aspecto natural, normalmente estudado de forma desarticulada.

Assim, o caráter da disposição dos conteúdos, classificatório e nomenclaturista, não facilitava a utilização de métodos dinâmicos e criativos, recorrendo-se, frequentemente, ao uso intensivo da memória e as técnicas de retenção correspondentes. Tal questão foi objeto de severas críticas de Ruy Barbosa, que em 1882, na condição de deputado federal na Assembleia Geral do Império, presidindo a Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados, redigiu pareceres 16 substantivos sobre a situação das disciplinas escolares no Brasil.

Na oportunidade chamou a atenção para as limitações do ensino de Geografia no país. Para ele, muito distante do que era ensinado nos Estados Unidos e na Europa, onde haviam ocorrido avanços no estudo da Geografia escolar. Segundo Ruy, o ensino de geografia no Brasil tirava do estudante a possibilidade de compreender geograficamente o país, sendo urgente a necessidade de mudança, pois que o currículo dessa disciplina carregava um conjunto de conteúdos de pouca utilidade ao alunado, numa lista variada temas desconexos e fatigantes. Rocha explica como: noções de astronomia, a fisiografia dos continentes, nomes de países e suas respectivas capitais, seus produtos de exportações, suas localizações, suas fronteiras, a fisiografia do território brasileiro, sua divisão administrativa, capitais e principais cidades das províncias, divisões administrativas e eclesiásticas, dentre outros tópicos (2009, p. 80).

Os estudos de Rocha (2009) explicitam a consciência de Ruy sobre o problema ao reconhecer que o ensino de geografia consistia em cansativas listas de dados, exigindo o uso extremo da memória pelos alunos, ao qual contrapunha a necessidade da introdução de métodos modernos. Nesse sentido, preconizava a inserção de métodos ativos no ensino dessa matéria, em que o aluno tivesse maior participação nos estudos e contato direto com o mundo durante a aprendizagem geográfica, contrariamente a posição passiva em que ainda se encontravam. Neste caso, seria conveniente focalizar os estudos nas escalas locais, e não apenas de áreas maiores e distantes, além de incentivar a observação direta do meio. Uma clara inspiração pedagógica moderna sob influência do método intuitivo do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi.

Segundo Ruy Barbosa: Diremos, como um dos maiores sábios contemporâneos: ‘Não se pode crer que uma descrição da terra, cuja primeira lição consiste em ensinar à criança que a terra é um esferoide achatado, e se move ao redor do sol numa órbita elíptica, e cujo curso termina sem lhe fornecer o mínimo dado capaz de auxiliá-la a compreender a carta de estado-maior do seu país, a mais leve ideia dos fenômenos oferecidos aos seus olhos pelo ribeiro que banha a aldeia, ou o areal que contribui para a preparação das estradas, tenha a força de interessar, e instruir.

É oposto aos princípios fundamentais do ensino científico o cometimento de povoar a cabeça do menino de noções científicas, sem apelar para a observação, único recurso capaz de infundir a essas concepções firmeza e realidade.’ O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura científica (...) (apud ROCHA, 2009, p. 82). Para se ter uma ideia da fragmentação dos assuntos, nota-se no excerto abaixo, retirado do programa do sexto ano da escola secundária (1877), relativo aos estudos de Corografia do Brasil, que os temas são listados numa ordem linear, o que forçosamente levava os alunos a decorá-los. Daí porque Ruy, afinado com as ideias pedagógicas e geográficas europeias, propunha um ensino diferente, dando-se valor a aspectos intuitivos e indutivos no ensino dessa disciplina.

Porém as recomendações do intelectual não se concretizaram, adiando se para o século seguinte a inserção de um temário moderno no currículo escolar da geografia. Se suas ideias renovadoras não se repercutiram na 18 legislação, tornaram-se um prenúncio do que ocorreria nas décadas ulteriores, quando outros intelectuais se conscientizaram em propor mudanças para o ensino de Geografia. A inauguração do republicanismo, por conseguinte, conferiu ao ensino de Geografia a exacerbação do discurso nacionalista, manifesto nos manuais didáticos e nos textos literários, refletindo as mudanças políticas ocorridas no país.

Isso se fez sentir em obras muito lidas nas escolas secundárias no final dos oitocentos, que exaltavam o patriotismo brasileiro, influenciadas pela literatura europeia do período, como exemplo, o livro Por que Me Ufano do Meu País (1900, de Affonso Celso, leitura obrigatória, por décadas, para milhares de estudantes país afora, ou Viagem Através do Brasil, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim. O primeiro apresenta uma visão romântica e idealizada de um país que inaugurava uma nova etapa política com a instituição da República, otimismo exacerbado que escondia as profundas desigualdades e contradições do Brasil.

O estudioso Santos trata da questão e explica: O Brasil é apresentado como o país perfeito, repleto de grandezas naturais que proporcionavam absolutamente tudo à sua população. Esta constituía, por sua vez, o melhor povo de todo o mundo: tinha os melhores engenheiros e arquitetos, os melhores aviadores, os melhores médicos, os melhores tipos humanos. [...] Afonso Celso apresenta onze pontos, a partir dos quais justifica o orgulho que sente do Brasil: a grandeza territorial, a beleza natural, a riqueza, o clima, a ausência de calamidades, a excelência dos elementos que entraram na formação nacional, as qualidades do seu povo (independente, hospitaleiro, ordeiro, paciente, doce, obediente, caridoso, acessível, tolerante e honrado), o fato de o país não ter sido humilhado com derrotas, a cordialidade, as glórias e a história.

Todos esses aspectos fizeram do Por que me ufano do meu país um clássico dos livros de leitura de cunho nacionalista exaltado. Transformou-se numa referência para outras realizações do gênero, marcado pela visão ufanista e romântica de pátria. Para Oliva, “é uma espécie de declaração de amor à pátria, de amor como dever, que exige uma adesão incondicional e lealdade à custa da própria vida”(2004, p.116). O segundo livro publicado em 1910, foi leitura recorrente na formação estudantil, permanecendo por mais de meio século no meio escolar, convindo destacar a intenção dos autores em propor um enfoque

diferente do enciclopedismo reinante nas obras didáticas. Nele, adota-se um viés cívico patriótico com um sentido voltado para a construção de uma identidade nacional, bem de acordo com a situação política da época.

A geografia no livro é pautada por uma visão naturalizante, louvando-se as potencialidades paisagísticas brasileiras. Santos comenta: Um exemplo disso é a ideia de que a natureza é o fundamento da nação. As descrições naturais (paisagens) são marcantes em todo o livro. Elas passam a imagem de beleza, harmonia, grandeza e perfeição, uma espécie de "aquarela" do Brasil. [...] O sentimento de pertencimento se concretizaria com a demonstração da grandeza do país, simbolizada na profusão de suas matas, rios e demais aspectos do meio natural brasileiro. Daí a necessidade de fazer em *Através do Brasil* um amplo panorama do território nacional, para perceber que todos os povos aqui encontrados se congregam para formar a grande família brasileira: "Os autores congregam todos os indivíduos sob o manto das cores nacionais. Já não são mais negros, brancos ou índios, mas um indivíduo único que se funda na mãe pátria" (p. 117). À época, o gramático e professor Said Ali parece ter sido o primeiro autor a dar um caráter mais científico a geografia escolar brasileira.

A sua ampla formação, transitando por vários campos do saber, permitiu-lhe captar as atualizações que estavam sendo feitas no ensino de geografia na Europa, para além dos enfoques clássicos essencialmente descritivos e verbalistas. Soube ele reconhecer a necessidade de propor uma classificação regional do Brasil, trazendo noções da Geografia Regional do período, em contraponto ao modelo consagrado da *Corographia Brasílica*, de Aires de Casal.

Dava-se assim ao ensino da geografia brasileira uma contribuição no sentido de introduzir algumas mudanças metodológicas na abordagem geográfica, dando-lhe maior logicidade, que se concretizou através de uma proposta de regionalização do território brasileiro, no seu *Copêndio de Geografia Elementar* (1905). Apesar disso, por completo com o método enumerativo ao listar os nomes de Estados, 20 após classificar as regiões brasileiras. De qualquer modo, representou um avanço, pois se tratava de um trabalho apenas compilatório, sem recorrer a dados empíricos coligidos pelo o autor.

Décadas mais tarde, a inovação do trabalho de Said Ali foi reconhecida pelo seu colega Delgado de Carvalho, principal referência do ensino de geografia nas primeiras décadas do século XX. Segundo Carvalho, Said Ali: desejoso que estava de implantar entre nós uma Geografia que não fosse pura nomenclatura de nomes. Reproduzia em seu livro uma meia dúzia de clichês a traço que representavam ambientes geográficos diversos. Era uma grande inovação entre compêndios de Geografia que, em regra, não traziam mais gravuras ou mapas do que um tratado de filosofia (p. 818).

Delgado de Carvalho denuncia os limites dos manuais didáticos do período, carentes das necessárias explicações e agrupamentos de informações, ainda muito distantes do que era feito na Geografia Científica europeia, que já avançara para além do ensino de nomes. Assim, nas descrições, constatava-se que: Todos os Estados possuíam tudo: ouro e pedras preciosas, todas as fibras, davam todas as culturas, tinham tudo e todos os climas eram bons,

saudáveis e estimulantes. Todos os rios tinham um afluente: rio Preto; todos os Estados um lugar chamado São-jões ou Santo-Antônio.

Temerário teria sido o autor que tivesse então produzido um compêndio que enumerasse, no Amazonas, menos de trinta lagos ou lagoas. Não fazia questão conhecer o processo de formação dessas águas represadas apenas os nomes que tinham merecido (ap. 819) Ao se conferir a contextualização histórico-geográfica é possível notar que a geografia ensinada nas escolas brasileiras, com a importante mediação dos manuais didáticos, expressava o esforço dos autores em dar uma visão geral do país, onde era notória a falta de integração regional.

Proporcionava aos poucos brasileiros escolarizados um conhecimento abrangente do país, mesmo que fosse pela via político-administrativa, pouco tempo depois da instituição do regime republicano. Numa ordem política ditada pelos militares, que, por tradição, são atentos à importância do conhecimento do território para exercício do poder, especialmente no que concerne a paisagem natural, sendo a geografia uma disciplina escolar estratégica para a formação de uma visão patriótica do país.

Isso, inclusive, se ligaria intrinsecamente ao ideal de um mito fundador; este segundo Gaúdio “assentado na natureza, na extensão territorial, nas benesses do clima e das águas, nas riquezas naturais (minerais) brasileiras, em suma, em sua geografia [...] ‘Brasil grande’, ‘gigante pela própria natureza’, ‘impávido colosso’ etc. (p. 53). Delgado de Carvalho representou uma espécie de linha divisória para a produção didática em Geografia no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

De origem franco-brasileira, formou-se em escolas europeias, transitando pelo campo das Ciências Humanas (Letras, Direito, Ciências Sociais). Vindo ao Brasil envolveu-se com o ensino dessa matéria ao ponto de dar início ao trabalho de publicação de várias obras na área, tornando-se referências obrigatórias aos interessados em Geografia. Influenciado pelas renovações da geografia científica, Delgado de Carvalho propõe uma ruptura com o modelo clássico de ensino dessa ciência, defendendo a utilização de novos conteúdos e formas de abordagem, seguindo a tendência da geografia positivista europeia, que aumentava a influência do método regional.

Este, calcava-se em classificações e em longos levantamentos descritivos por intermédio de observações, sobretudo das paisagens naturais. Seguindo Said Ali Delgado de Carvalho apresentou uma regionalização para o Brasil, criticando veementemente, a maneira de organização dos dados do modelo clássico, o qual chamou de Geografia Administrativa, que consistia em apresentar um rol de fatos físicos e econômicos das unidades federativas sem base explicativa, comprometendo a melhor compreensão da Geografia brasileira para toda uma geração de estudantes. Ele combateu arduamente as nomenclaturas e os conteúdos áridos e austeros no ensino de Geografia.

De uma ótica escola novista liberal procurou mostrar a proximidade da geografia com a vida do aluno, argumentando que isso facilitaria o aprendizado da matéria. Daí Carvalho afirmar: “a geografia não é mais esta encantadora lista que dispensava o uso da inteligência, da razão, do juízo ou do simples bom senso” (1945, p. 819). 22 Na obra desse autor, havia o propósito de tornar as aulas de geografia mais interessantes, recomendando a

diversificação dos recursos de ensino, tendo em vista, que uma Geografia Moderna na escola valorizaria os métodos intuitivos, estimulantes do uso dos sentidos e da percepção. Sugeriu também o uso da ilustração, como recurso nas aulas e presença obrigatória nos livros. Era preciso superar o método memorístico e recitativo do que designava geografia tradicional. Considerava inadmissível que os manuais de geografia dessem tão pouca atenção a apresentação de mapas, gráficos, diagramas, cartogramas e fotografias. A partir da década de 20, havia uma reorientação da educação brasileira, em razão do processo de modernização e aumento populacional, crescendo a demanda social pelo acesso à educação.

As forças intelectuais se organizaram em torno de um projeto educacional consoante ao novo contexto cultural da Segunda República, propondo uma educação popular, ainda que limitada em termos práticos. Havia um ideário novo, de estabelecimento de uma nova ordem social e educacional num contexto de ampliação do binômio industrialização-urbanização, favorecendo um certo otimismo pedagógico. Uma crença entusiástica na escolarização da população, na capacidade da educação em colaborar com a reconstrução nacional, fato que demandava novas leis, novas escolas, novos professores e métodos de ensino.

Nesse contexto, também, eram candentes temas higienistas, eugenistas e patrióticos na intenção de fortalecer a identidade brasileira, tomando como exemplo os ditos países desenvolvidos. Assim, Delgado de Carvalho não distanciou seus escritos de motivações patrióticas, uma ideia cara aos intelectuais do seu tempo, pois tinha desejo de que a educação poderia contribuir decisivamente para fortalecer a identificação do povo brasileiro com seu país, como uma nação. A geografia teria um papel crucial nesse sentido, tratando de mostrar as potencialidades brasileiras e uma representação do quadro regional.

Para Vlach (2004) Delgado de Carvalho ainda concebia a geografia como uma “disciplina de nacionalização”, comprometendo-se em diversas situações a levar adiante esse ideal. Ademais, opunha ao que chamava de geografia tradicional uma visão positiva de ciência, baseada nos estudos empíricos e descritivos que dominavam a Geografia Científica da Europa no princípio do século XX.

O mérito de Delgado de Carvalho foi perceber a necessidade de renovação da geografia ensinada no Brasil, em uma época em que não existiam cursos superiores de formação de professores. O olhar atento de Delgado à causa educacional do país, levou-o a produzir diversas obras de cunho científico e didático e a engajar-se em movimentos pelo aperfeiçoamento da educação, sendo um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no início da década de 30, movimento liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, inspirados nas ideias de pensadores, como o filósofo John Dewey, nas reformas educacionais ocorridas na Europa e nos Estados Unidos.

Neste documento, reivindica-se um plano nacional de educação de acordo com princípios modernos de democratização do ensino, recusando-se o caráter elitista da escola brasileira de então, sendo a culminância de um embate político-ideológico que ocorria desde os anos vinte acerca dos rumos da educação. Assim, o ensino de geografia na segunda década dos novecentos passa por modificações, acompanhando a onda modernista em expansão no período, opondo liberais e conservadores. Uma investida intelectual na remodelação dos

ideais teóricos, cujo o principal parâmetro são as ideias escola novistas, favoráveis a uma relação mais democrática na relação professor-aluno, a consideração do interesse da criança, e a adoção de novas alternativas curriculares e metodológicas.

A partir desse período, verifica-se também o fortalecimento do nacionalismo patriótico, diante das expectativas de melhoria das condições socioeconômicas do país, principalmente pelo interesse das elites política e econômica de integrar mais o país e fortalecer o processo de industrialização, posto que ainda possuía uma economia agroexportadora. Havia o interesse em qualificar melhor a mão de obra do país, aumentando a escolarização das massas, o que necessitava uma remodelização do sistema educacional vigente. No bojo desse processo, encontrava-se a geografia como matéria escolar, vista como uma disciplina estratégica para inculcar mais uma vez na população o sentimento patriótico.

A proposta de reforma do Ensino elaborada pelo ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, em 1931, ia ao encontro dos interesses dos intelectuais escola novistas, propondo mudanças substantivas do modelo educacional em voga. Nessa reforma, pretendia-se que o ensino das disciplinas escolares se afastasse do esquema clássico, vindo na Educação a possibilidade de transformação e modernização da sociedade brasileira. Como inovação, a reforma estabeleceu o currículo seriado, o ciclo fundamental e complementar, como condição necessária para ascender ao ensino superior.

Na geografia, preconizava-se a introdução dos princípios norteadores da corrente moderna segundo os moldes europeus, por intermédio de um ensino dinâmico que levasse em conta a vida do aluno e a sua experiência cotidiana. A disciplina passa a ser mais valorizada no currículo havendo um aumento da carga horária, denotando a importância que lhe era atribuída na reforma.

Em nível superior, o curso de geografia tem início com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Brasil, em 1937, contando com a participação de eminentes professores estrangeiros, notadamente franceses, que consolidaram no país o ensino da Geografia Moderna, formando, a partir dessa época, licenciados para atuar na educação básica. Andrade identifica que esse projeto teve como partícipes: os geógrafos franceses *Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig e Francis Ruellan*, que acompanhados por brasileiros como Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e José Veríssimo da Costa Pereira e Josué de Castro [...] consolidaram o conhecimento geográfico de caráter científico no país” (1999, p. 25). Mas, concretamente, as mudanças na prática de ensino de geografia na escola foram a princípio tímidas, seja porque a quantidade de formados, segundo a nova orientação fosse pequena, limitados aos grandes centros, seja porque os professores que já lecionavam nas escolas tivessem dificuldades para acolherem as inovações.

Mas as mudanças aos poucos repercutiram positivamente, influenciando a programação dos manuais didáticos e dos currículos de geografia. Todavia, convém lembrar que, em geral, fora do eixo Rio-São Paulo, o ofício da docência em geografia ainda era exercido por pessoas de outras áreas, como advogados, engenheiros ou autodidatas, cuja prática seguia o modelo da nomenclatura. Estavam há muito habituados com o ensino clássico, resistindo a propalada mudança deflagrada nos meios intelectuais em prol de um ensino mais envolvente para a realização do projeto nacionalista. Aliás, o projeto

nacionalista foi a tônica na era Vargas (1930-1945), sendo criados diversos instrumentos para concretização desse objetivo, permeando o campo cultural. Mais uma vez a questão da identidade brasileira se destacava como uma das principais preocupações nacionais. Essa influência se fez sentir na literatura, no cinema, no rádio e na música. Em 1939, por exemplo, foi criado o Departamento de imprensa e Propaganda (DIP), uma espécie de superministério de notável influência na Ditadura Vargas iniciada em 1937. Com uma percepção clara da influência da propaganda sobre a população pouco alfabetizada do país, o DIP se encarregou difundir uma visão homogênea do Brasil de acordo com os interesses do estado autoritário, contando com o apoio de parte da intelectualidade brasileira do período.

Dessa perspectiva, utilizou-se fortemente os meios simbólicos de difusão cultural, estimulando-se a produção de documentários, músicas, programas de rádio, espetáculos dramaturgicos e revistas. Tendendo a apoiar o imperialismo fascista no início, o regime varguista, no período antiguerreia, alinhou-se politicamente ao imperialismo norte-americano, fato que teve notórias repercussões nos aspectos social, econômico e cultural, intensificando o intercâmbio entre os dois países próximos à fronteira brasileira.

No campo educacional, sob a batuta do então ministro Gustavo Capanema, foi instituída uma nova reforma no ensino. De caráter conservador, essa reforma procurava mais do que as outras legitimar o status quo getulista no sentido de cimentar a ideia de unidade nacional, influenciando decisivamente no currículo escolar e, conseqüentemente, no ensino de geografia. Propôs-se na Reforma um ensino secundário dividido em duas etapas: o ginásio, com quatro anos de duração, e o colégio, com três anos, constituído pelo clássico e o científico, no qual a geografia comporia o grupo de humanidades.

Saliente-se que a geografia assumia um papel didático importante contribuindo para inculcar nas crianças e jovens o ideário do “Brasil Novo”, sob um comando forte, enaltecendo valores patrióticos e de reconhecimento das riquezas naturais e humanas, num país que avançava na industrialização e na urbanização. Foi mesmo uma disciplina indispensável para forjar um sentimento de nação na população brasileira, atrelada aos interesses cívicos e moralistas do Estado. Ferreira destaca: Em nome de valores políticos, ideológicos, religiosos e morais, os representantes do regime justificaram a proibição ou valorização dos produtos culturais.

O poder político definiu, em última instância, o que deveria ser produzido e incentivou certas obras em detrimento de outras. A defesa da intervenção estatal na cultura, entendida como fator de unidade nacional e harmonia social, caracterizou esse período. A cultura foi entendida como suporte da política e nessa perspectiva, cultura, política e propaganda se mesclaram (p.125). Dessa forma, era preciso que os estudantes tivessem uma visão geral do território brasileiro, principalmente de suas características naturais. Não se falava seriamente das desigualdades regionais, do elitismo reinante e concentrado, regionalmente, em algumas cidades. Os interesses do povo sobrepujavam as diferenças de classe.

Uma geografia aparentemente desinteressada das grandes questões que afetavam o país dominava nas escolas pela via do discurso professoral e nos textos dos livros didáticos.

Em tal período, são realizadas algumas mudanças importantes na educação, sendo criados oficialmente o Ministério da Educação e Cultura (em substituição ao Ministério da Educação e da Saúde Pública) e o Conselho Federal de Educação. Em um cenário problemático da educação no país, onde perduravam altas taxas de analfabetismo e de baixa escolarização, começam a tomar forma movimentos favoráveis às reformas de base da educação, contando com a participação de grupos diversos, ligados, por exemplo, aos movimentos de esquerda e a setores da igreja católica.

Surgem também algumas experiências concretas de implantação de ideias da escola nova. São exemplos disso as iniciativas de Anísio Teixeira, na Bahia, na fundação das escolas de tempo integral e o desenvolvimento do método escolar de Jean Piaget por Lauro de Oliveira Lima, especialista em epistemologia genética, seguindo a linha do educador suíço. Tem-se também o pioneirismo de Paulo Freire ao criar e aplicar o método de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, modelo posteriormente tomado como exemplo a ser seguido durante o governo João Goulart na implementação do Programa Nacional de Alfabetização, mas que foi interrompido pela instauração do regime militar, após o golpe de 1964. Aliás, esse regime impediu radicalmente a continuidade das medidas progressistas de Goulart no tocante à implementação de um novo Plano Nacional de Educação.

Dentre esses movimentos surgiram Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Os dois primeiros estavam ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), o terceiro ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, aos poucos, foi cedendo às ideias mais democráticas do pensamento social-cristão. No seio dessa ebulição de ideias é que Paulo Freire se tornou o protagonista de uma ação e depois, autor de vários livros, que foram se constituindo na “pedagogia de Paulo Freire” (GHIRALDELLI, 2001, p. 99).

No que concerne a Geografia, verifica-se que a partir da década de 50, após a criação de várias faculdades e universidades, aumentam a quantidade de cursos superiores, formando professores para o exercício da docência em várias etapas do ensino, numa quantidade bem maior do período precedente supracitado, porém dentro dos limites estabelecidos pela condição educacional do país.

Com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a geografia era mantida no programa oficial, fazendo parte do currículo mínimo. Os professores deveriam formar-se em cursos de graduação de licenciatura plena, conforme prescrições dessa mesma lei, embora se soubesse que a quantidade de licenciados fosse insuficiente para atender a demanda escolar, fato que dava margem para a permanência de professores leigos e provenientes de outras áreas lecionando geografia.

A partir do governo militar, aumentou a regulamentação estatal na educação, influenciando decisivamente no caráter da formação do pessoal docente. Houve paulatinamente uma política sistemática de diminuição da importância das disciplinas de humanidade no currículo escolar. Isso se expressa, por exemplo, com as propostas de criação dos cursos de licenciatura curta na década de 60 e da área de estudos sociais. A culminância do avanço conservador se deu com a formulação da LDB 5692/71, refletindo o clima político de restrição democrática. Havia um forte controle sobre o currículo escolar. Na concepção do

governo a educação era uma área estratégica e que merecia toda vigilância ideológica. Na verdade, refletia-se no Brasil a oposição política global entre o imperialismo norte-americano e soviético.

Os grupos no poder, intrinsecamente alinhados aos Estados Unidos, combatiam energicamente com qualquer manifestação simbólica ou ações contrária aos ditames oficiais. No contexto latino-americano, evitava-se a difusão do socialismo, a exemplo do que ocorreu em Cuba em 1959. A reforma educacional adveio depois do endurecimento do regime com a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI5), que definitivamente marcou o caráter ditatorial do governo militar. Resultava também da culminância dos acordos firmados entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, representados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que ficou conhecido como MEC-USAID.

Esse convênio, na prática, consistiu na implementação do tecnicismo educacional no Brasil, dando ênfase na preparação para o trabalho capitalista em detrimento de uma formação escolar humanista. As disciplinas da área social foram integradas na área Estudos Sociais, juntamente com Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Na verdade, Filosofia e Sociologia foram suprimidas do currículo, ficando a Geografia e a História fundidas na área de Estudos Sociais.

De acordo com o texto da lei 5692/71 essa área visava “o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não se deve apenas viver como ‘conviver’, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento”, refletindo a necessidade do acatamento, do ajustamento, da convivência, da conservação em lugar da transformação, da mudança e da alteração. Assim, nessa proposta Geografia se configurou como uma disciplina meramente informativa, superficial, reprodutivista e reducionista; junto com a história teve sua presença reduzida no currículo, sendo frequentemente lembrada nas comemorações cívicas.

O papel que passa a desempenhar assemelha-se aos anos do Estado Novo, cumprindo a função de estudar o espaço numa abordagem factual, priorizando-se descrições, enumerações de dados e nomenclaturas. Reduzia-se assim, segundo *Gerbran*: a informações primárias sobre dados, nomes de rios, cidades, países, localizações, clima, vegetação. Reforçou-se e converteu-se numa ciência de mapas e gráficos, preocupada em descrever os fenômenos geográficos, apresentados, como “dados” - pontos, distâncias, climas, populações, regiões, países, capitais para serem memorizados.

Objetivou-se com isso ignorar o aspecto dinâmico da construção do espaço como espaço social, resultado da ação humana, estabelecendo o poder de alijar a natureza histórica e social do conhecimento geográfico (2003, p. 83). Atento aos efeitos da lei no ensino de geografia nas séries iniciais, Marques (2008) explica que havia estreita ligação da disciplina geografia com Organização Moral e Cívica, inclusive com superposição de conteúdos na programação. Lembra que isso ocorria devido ao esvaziamento da abordagem geográfica determinada pela LDB de 1971.

As críticas mais sistemáticas e ampliadas a esse quadro problemático do ensino de geografia vão se descortinar, na década de oitenta, com a consolidação da abertura política,

contando com a participação de professores da educação básica e do ensino superior, notadamente nas áreas onde já existia maior tradição do debate da ciência geográfica, como na região sudeste. Instala-se um período de crise na geografia, bastante fértil do ponto de vista teórico-metodológico, sendo produzidos vários trabalhos de cunho crítico, questionando radicalmente o modelo de geografia difundido na universidade e no primeiro e segundo graus.

Em nível universitário, a crítica incidiu sobre a importância do paradigma tecnicista e do pensamento tradicional positivista na abordagem científica da geografia, considerados insuficientes para analisar a complexa e contraditória realidade socioespacial brasileira contemporânea. Diante disso, foram lançadas críticas sobre o papel funcional dessas abordagens para sistema político econômico implantado no período ditatorial, marcado pelo autoritarismo político, grande concentração do capital e graves desigualdades socioeconômicas.

Esse movimento crítico não era em si endógeno, tendo nítida influência de ideias renovadoras de pensadores de vários países, notadamente do pensamento geográfico francês. Além do mais os autores brasileiros procuraram dialogar com várias correntes do pensamento crítico das ciências sociais. Vesentini (2001) esclarece que a Geografia Crítica transpôs a dimensão teórica, voltando-se também para o compromisso com os direitos sociais, o acesso à educação de qualidade e as questões de gênero e culturais.

Em termos acadêmicos, ganharam destaque, nessa perspectiva, as obras de vários geógrafos, como Milton Santos, Antônio Carlos Robert Moraes, Ruy Moreira, dentre outros, propondo a revisão e a atualização de bases e conceitos da ciência geográfica desenvolvida no círculo universitário. Nesse sentido, várias frentes de estudo adotaram a dialética como método filosófico para o estudo da realidade, buscando-se entender o espaço geográfico construído historicamente pelas sociedades humanas, por intermédio de processos desiguais e combinados característicos do capitalismo. Espaço visto numa totalidade sistêmica e não apenas através de seus recortes regionais ou territoriais.

Nesses trabalhos, passaram a ter grande peso as questões políticas, argumentando-se a favor das possibilidades de ação do homem como sujeito histórico e social de transformação da realidade. Assim, durante a década de 80, as Geografias críticas ocuparam cada vez mais os espaços acadêmicos brasileiros, provocando inovações na análise geográfica, diminuindo significativamente a expressão que até então possuíam os estudos positivistas e neopositivistas, acusados de desempenharem um papel funcional, alheio às contradições do modelo de organização espacial em curso no Brasil. No tocante ao nível escolar, o pensamento crítico começou a tomar parte das abordagens de alguns professores de geografia país a fora, principalmente, os que tiveram a oportunidade de acesso a leituras diferentes dos modelos tradicionais.

Vesentini (2001) utiliza sua trajetória profissional como exemplo para demonstrar que o movimento crítico não foi apanágio apenas de grupos de intelectuais, contrapondo-se à tese de que a geografia escolar simplesmente espelhava o que acontecia na academia. Para ele, antes da difusão das ideias críticas no ensino superior, professores da escola básica já procuravam desenvolver abordagens inovadoras no primeiro e segundo graus, haja vista o

conservadorismo acadêmico e a vigilância implacável dos mecanismos repressivos do Estado sobre a universidade. Assim sendo, questionou-se as bases ideológicas e pedagógicas da geografia comumente ensinada nas escolas, apontando também o seu compromisso com a manutenção do status quo, não refletindo importantes questões geográficas enfrentadas pelo país.

Questionou-se também uma educação geográfica descolada da realidade, incapaz de explicá-la em sua totalidade. Pelo viés escolar, a abordagem crítica da geografia ressaltou a necessidade de ruptura das estruturas curriculares fragmentadas, acusadas de tornarem precários os conteúdos da disciplina, sem contribuir para a formação de um raciocínio elaborado sobre o espaço na medida em que não tratavam os temas geográficos de forma atualizada e relacional. Pôs-se ainda em discussão o excessivo dirigismo no ensino da matéria, preconizando práticas pedagógicas que incentivassem a dialogicidade entre professor e aluno, consideração das experiências socioculturais destes últimos como condição fundamental para o aprendizado geográfico.

Vesentini explica: a Geografia crítica sempre insistiu na renovação escolar, na crítica à escola e à geografia tradicionais, na necessidade de um novo ensino voltado para desenvolver no educando a criticidade, a inteligência no sentido amplo do termo (ao invés de mera capacidade de memorização) e, no final das contas, o senso de cidadania plena (2001). Em sintonia com teorias críticas da educação, alguns estudos feitos nessa perspectiva contribuíram para a introdução da ideia de educação geográfica transformadora, capaz contribuir para desenvolver a consciência crítica do educando, visando a sua emancipação como cidadão numa sociedade que transitava para um regime de abertura democrática.

Uma das principais contribuições desse novo rumo tomado pelo pensamento geográfico foram as mudanças nas abordagens dos livros didáticos, ainda sob a vigência da LDB/71. Nos anos setenta e oitenta (principalmente neste último), apareceram livros de Geografia com uma organização distinta da maioria, havendo uma consciência clara de seus autores acerca das limitações dos manuais até então prevalentes no mercado. Vesentini (1992) cita os livros de Melhem Adas e os de sua autoria como exemplos de inovações dos manuais didáticos elaborados à época, que passaram a concorrer com os manuais de maior vendagem, de cunho bastante conservador e intrinsecamente comprometidos com a ideologia oficial.

Assim, no decorrer da década de 80 e 90, os livros tradicionais de geografia já não reinavam absolutos, perdendo espaço para obras com um caráter mais crítico, que se somaram àquelas supracitadas, a exemplo dos livros de Demetrio Magnoli, Diamantino Pereira e outros e Carlos Walter Porto Gonçalves. Todavia, as renovações ocorridas no enfoque de alguns livros didáticos se manifestaram mais lentamente na prática pedagógica da maioria do professorado, sobretudo, por não estarem atualizados com as novas propostas, visto que traziam certas temáticas novas, como conceitos marxistas, questões étnicas, ambientais e estudos de geopolítica, bem como sugestões de novas metodologias de ensino.

O processo de renovação dos manuais continuou na década seguinte, principalmente com o surgimento de novos autores e o aperfeiçoamento de algumas obras que se destacaram na década de oitenta. Mas, persistiram problemas em alguns livros, não refletindo as

transformações ocorridas na geografia ou quando muito, incorporando-as apressadamente sem a necessária fundamentação. Fato semelhante ocorreu com boa parte do professorado, ainda fortemente ligado à cultura tradicional da Geografia escolar, tendo dificuldades em utilizar os livros de acordo com os novos aportes teórico-conceituais.

No decorrer da década de 90, as reformas do governo brasileiro provocaram sensíveis efeitos na educação, sendo desenvolvida uma nova política educacional, formulando-se um conjunto de ações de caráter utilitário e pragmático, com princípios semelhantes aos que regem o mercado capitalista. Há um consenso na literatura crítica, acerca da questão que o conteúdo do pacote de medidas do Ministério da Educação destinados ao setor educacional foi muito influenciado pelas ideias neoliberais, expressas, por exemplo na exigência de eficiência, produtividade, aligeiramento da formação e uma avaliação ortodoxa na implantação das novas medidas.

Como discurso hegemônico para implantação das reformas argumentava-se a favor da necessária adequação do país à realidade hodierna, uma vez que esta exigia profissionais com alto nível de qualificação técnica, capazes de contribuir para que o país fosse mais competitivo no cenário internacional onde impera ferrenha concorrência. Tal fato tornariam inadiáveis os ajustes macrossociais. Assim, tendo em vista que a organização do sistema educacional vigente não atendia satisfatoriamente as necessidades do país, seria imprescindível alterá-la.

Porém, as vozes dissonantes a essa política, entendiam-na como funcionalista e mercadológica, destacando que os mecanismos que regem a esfera de produção econômica não são compatíveis com aqueles que caracterizam a esfera educacional. O papel a ser desempenhado pela educação não poderia e nem deveria ser o de refém do imediatismo. A educação requer dos professores esforço intelectual, tempo, reflexão e investimento financeiro para responder a contento as demandas da sociedade. Não se trata, simplesmente, de transportar para o campo educacional chavões típicos do mundo da fábrica, tais como: competitividade, flexibilidade, competência, produtividade e informação, tão comuns hoje em dia.

O resultado de uma política neoliberal para a educação resultaria na drástica redução dos recursos aplicados ao setor em prol de interesses privatistas. Situação incondizente com a realidade brasileira, onde a educação pública é de fundamental importância para a maioria da população em razão dos sérios problemas sociais existentes. Tal cenário, na verdade, configurava uma situação notoriamente contrária aos movimentos que, durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, forjaram propostas progressistas concernentes à formação do educador, o papel da escola e do ensino.

A consciência desse fato suscitou intenso debate em torno de ideias alinhadas aos interesses dos trabalhadores em educação, consideradas mais apropriadas para a análise crítica do quadro político, econômico e social do Brasil, capazes de instigar a criticidade e um entendimento contextual da problemática educacional concreta do país. A interpretação crítica dos fatos possibilitou compreender que o arcabouço das ideias reformistas permeava o conteúdo dos documentos oficiais brasileiros, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 93/94-1996), que se tornou o carro-chefe para outros documentos,

preparados após sua promulgação e sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação na década de noventa.

No tocante à esfera curricular, questionou-se o caráter de vários desses documentos oficiais e a forma como foram elaborados. É o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação de licenciatura plena e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino fundamental, dado que foram forjados numa política centralista, subtraindo a importância da contribuição ampla e efetiva dos profissionais da educação das várias regiões do país. Assim, não faltaram críticas a apontar que esses documentos oficiais eram norteados por uma concepção de elaboração elitista, arbitrária, referendada em especialistas e consultores que não vivenciavam o cotidiano da escola.

Com isso, obliterou-se a discussão ampla e democrática dessas propostas junto a entidades representativas dos educadores, aqueles a quem efetivamente caberá cumprir o disposto nas diretrizes e que seriam cobrados pela sua implantação. Os PCNs [...] chegaram sem aviso, de forma impositiva. Os professores, principais sujeitos do ensino formal, ficaram à margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação [...] O professorado sentiu se excluído do diálogo e da participação, sem assistir à interlocução necessária entre órgãos do Estado, a escola do ensino básico e os grupos organizados da sociedade civil (PONTCHUSKA, 2007, P. 80).

Em se tratando dos PCN de Geografia, verificou-se que o distanciamento do documento daqueles que vivenciam a escola real, deu-lhe um aspecto idealista, visto que lhe faltou a devida análise e reconstrução pela sociedade. Isso terminou dificultando a implantação da proposta nas escolas, sobretudo, porque o texto em alguns momentos é por demais teóricos. Mesmo assim, desde sua publicação, tem-se notado que os agentes escolares têm procurado discutir a sua viabilidade e limites de utilização nos contextos escolares (GEBRAN, 2003).

Na visão de Cavalcanti (2002) se verifica no âmbito do texto dos PCN uma opção prevalente dos autores, por uma visão construtivista de ensino, constatável em diversas passagens, apesar de alguns autores argumentarem de forma contundente, como Oliveira (1999) e verem nos PCN a disseminação de uma concepção conservadora do ensino de geografia por não determinar claramente seus pressupostos teórico metodológicos. Tratando-se, portanto, de uma proposta eclética, ainda que com predomínio propensões subjetivistas, como indica a maior parte do conteúdo focalizado.

Para Pontchuska (2007) é importante que os PCN sejam uma referência a mais para o professor, mesmo porque sua pretensão é universalizante visando atingir todo o professorado brasileiro. Dever ser um auxiliar, adaptando-o as condições regionais. Acrescenta-se que o mais importante é a busca de autonomia do professor, evitando a adoção acrítica das fontes de consulta bibliográfica. Os PCN trazem contribuições para o professor, mas não devem assumir o papel de um guia a ser copiado pelo professor sem que haja o entendimento dos seus pressupostos, da visão de geografia e educação que o embasa. O mesmo pode ser dito em relação ao livro didático, que antes de ser do professor, é um ferramenta do aluno.

Daí a importância de consultar mais de um livro. Ademais, é fundamental a busca constante de atualização do docente, tomando conhecimento das atualizações de sua área de conhecimento, a fim de maior sentido e eficácia ao trabalho que desenvolve na escola. A Geografia deve assumir, efetivamente, um papel de destaque na educação escolar, fazer jus a sua presença secular nas programações de ensino da escola básica, não obstante, o fato de que, muitas vezes, é subaproveitada como conhecimento fundante no que toca às questões relativas à abordagem do espaço geográfico, tornando-se tão somente um saber escolar, livresco, apartado da realidade socioespacial.

O ensino dessa disciplina, hoje, deve oportunizar ao aluno conhecimentos que contribuam para um pensamento autônomo, ágil, afeito às variações escalares, à complexidade das coisas. O professor deve estar atento a isso, contribuindo significativamente para o processo emancipatório do cidadão em formação, criando as condições necessárias para assegurar o aprendizado significativo dos saberes geográficos pelos alunos.

UNIDADE II – A ABORDAGEM CONCEITUAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

OBJETIVOS:

1. Compreender a importância da abordagem conceitual no processo de ensino-aprendizagem;
2. Reconhecer a importância de alguns conceitos espaciais no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental;

1. A ABORDAGEM CONCEITUAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Preliminarmente à discussão sobre o significado e importância dos conceitos fundantes da Geografia para o exercício da docência, pretende-se realizar uma reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem colocando em evidência a relação professor-aluno diante de um cenário pedagógico fortemente marcado por uma pedagogia de caráter tradicional, caracterizada pela centralidade na figura do professor. Não obstante aos múltiplos fatores que intervêm na relação ensino-aprendizagem, fez-se a opção de entender melhor as questões relacionadas ao âmbito da sala de aula, pois esse espaço se constitui num *locus* privilegiado para a efetivação da prática educativa social.

Nessa direção, buscou-se compreender como as relações que se manifestam em sala de aula podem ir além da mera transmissão de conteúdos pelo professor para uma relação biunívoca, construtiva, que considere as experiências, necessidades e características dos alunos. Sem desmerecer a importância dos demais conteúdos do saber escolar, evidencia-se neste texto, os conteúdos conceituais tendo em vista a contribuição que podem propiciar para a estruturação do conhecimento científico em situações de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de elucidar os possíveis caminhos da aprendizagem conceitual, procurou-se através de uma revisão bibliográfica descrever e cotejar o pensamento de alguns autores clássicos da psicologia da aprendizagem (Ausubel, Piaget e Vygotsky) sobre o processo de aquisição conceitual, evidenciando as convergências e divergências de ideias destes autores. Para atender a esse objetivo, foram consultadas, tanto as obras desses pensadores traduzidas para a língua portuguesa, quanto às obras de outros autores que comentam e interpretam esses clássicos. O que são conceitos? Do exame do pensamento dos autores aqui estudados (Ausubel, 1980; Vygotsky, 1993), depreende-se que conceitos são modos de organizar a experiência (fatos, objetos e eventos), categorizando-a e atribuindo-lhes um nome.

Em outras palavras, os conceitos dependem de um processamento mental de informações obtidas pela percepção, criando classes de características comuns associadas a um símbolo, como, por exemplo, a palavra. Embora independentes, podem ser organizados em estruturas conceituais dentro das disciplinas, em uma ordem progressiva, relacionando as experiências novas às já existentes. Desse modo, uma gama enorme de experiências pode vincular-se a um conceito, com o qual se interligam outros, formando uma rede conceitual.

Em decorrência disso, Pozo (2000) e Coll (1998) ressaltam que é de suma importância para quem se compromete com o ensino, selecionar dentro dos tópicos que leciona, os principais conceitos que favorecerão a interpretação do real por parte dos estudantes, considerando que aqueles considerados fundamentais estarão em interação com outros mais específicos. Acreditam que o estudo conceitual afasta a aprendizagem por memorização ou mecânica, que enfatiza fatos, e, principalmente, o produto final do pensamento de outras pessoas, secundarizando a compreensão do educando. Assim, a

aprendizagem conceitual aumenta a capacidade de raciocínio, favorecendo a ordenação da realidade por parte do sujeito.

A abordagem conceitual segundo três enfoques da psicologia da aprendizagem a) enfoque ausubeliano a abordagem conceitual foi objeto central nos estudos desenvolvidos por David Ausubel (1980) ao elaborar a teoria da aprendizagem significativa. Nela, dá destaque à existência de conceitos-chave, os quais denominou de subsunçores, que estando presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, serviriam de suporte para a aprendizagem de outros conceitos. No seu entendimento, a aprendizagem significativa passa pelo domínio desses conceitos subsunçores, que interagem com a nova informação apreendida, configurando uma rede hierárquica de conceitos que viria a ser a própria estrutura cognitiva.

A aquisição da nova informação implica, também, uma reestruturação cognitiva, ocorrendo um aprimoramento dos conceitos subsunçores. Ao comentar sobre a ideia central da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel, Pozo evidencia que " trata-se de um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que já sabemos. Não basta somente reproduzir a informação nova, também é preciso assimilá-la e integrá-la aos nossos conhecimentos anteriores" (2000, p. 33). Para Ausubel (2000), a aquisição desses conceitos ocorre de duas formas.

A primeira delas seria a formação de conceitos e a segunda seria a assimilação de conceitos. A formação de conceitos é típica da idade pré-escolar, dependendo da experiência empírico-concreta, onde o indivíduo experiencia o mundo espontaneamente, generalizando essa experiência à medida que procura abstrair os atributos comuns a uma classe de objetos. Na assimilação de conceitos, a aquisição é típica de crianças em idade escolar e dos adultos, a informação adquirida contém os principais atributos de um objeto ou classe já generalizados e relacionáveis com os conceitos previamente formados.

O processo de assimilação de conceitos se torna a própria subsunção, isto é, o novo conceito adquirido ao interagir com os subsunçores incrementa a estrutura cognitiva, resultando na maior elaboração dos conceitos. Assim, a assimilação será tanto mais significativa quanto mais existirem conceitos inclusivos e abrangentes que funcionem como âncoras para a nova informação a ser aprendida. A tendência é que com o passar do tempo, haja uma estabilização das ideias na estrutura cognitiva, onde um volume maior de informação tende a se reduzir em conceitos mais amplos e diferenciados.

Sobre essa questão Moreira e Masini afirmam: O processo de redução da memória ao menor denominador comum capaz de representar a experiência ideacional prévia cumulativa é muito similar ao processo de redução que caracteriza a formação do conceito. Um simples conceito abstrato é mais manipulável para propósitos cognitivos do que os diferentes exemplos dos quais foi abstraído (1982, p.18) Portanto, na visão ausubeliana, não se assimila toda a informação recebida. A mente, ao funcionar, tende sempre a generalizar as ideias em estruturas mais aprimoradas, formando um conteúdo mais significativo em contínua reestruturação.

Para Ausubel há um processo transicional daquele que aprende. Transita-se de formações conceituais, apoiadas em experiências concretas, que exigem baixo nível de abstração (período de pré-operações), passa para o nível de operação com conceitos secundários, ainda apoiado no empírico-concreto, até chegar aos conceitos não-espontâneos com significado categórico generalizado, já numa fase operacional, o que pressupõe maior maturidade intelectual.

Além disso, Ausubel acredita que a aprendizagem significativa está diretamente envolvida com o domínio de conceitos gerais e inclusivos, e que durante o processo ensino-aprendizagem, as ideias gerais seriam apresentadas primeiro do que aquelas mais específicas, formando uma estrutura hierarquizada na mente do indivíduo, onde o mais genérico e geral se situa no topo, subordinando fatos e conceitos menos inclusivos. Designou esse princípio de diferenciação progressiva. Simultaneamente à diferenciação progressiva, a aprendizagem é relevante quando adota como princípio a reconciliação integrativa; em outras palavras, os conceitos, além de estarem subordinados a uma estrutura hierárquica, relacionam-se mutuamente em termos de semelhanças ou diferenças, sendo preciso explorar essa dimensão.

Enfoque Vygotskiano O psicólogo russo L. Vygotsky também se mostra favorável à análise dos processos de aprendizagem, tomando como referência o estudo de conceitos. Na sua concepção, é importante distinguir duas modalidades de conceitos independentes e em interação, os quais designou conceitos espontâneos e conceitos científicos. Em termos constitutivos, formam-se primeiramente os conceitos espontâneos, fruto da experiência direta com os objetos. Em seguida, já com um maior nível de abstração, configuram-se os conceitos científicos. Ambas as formas de representação mental da realidade funcionam na dependência da linguagem, posto que a formação dos conceitos utiliza as palavras como signos e mediadores para expressar a generalização feita com os dados da realidade.

Nas palavras de Cavalcanti, ao comentar a teoria Vygotskiana: O desenvolvimento dos processos, que resultam na formação de conceitos, inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre o ensino considerar que os conceitos começam a ser formados desde cedo, mas que só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações, que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas, isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, se o meio ambiente não fornecer ao adolescente os desafios e as tarefas necessárias para estimular seu intelecto, seu raciocínio poderá não alcançar o nível possível de sua faixa etária. (1996, p. 39) Vygotsky admite uma progressiva melhora no domínio conceitual rumo a níveis cada vez mais elaborados de abstração.

O indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento tenderia a se afastar da experiência concreta formadora de conceitos espontâneos, que impera a menor generalização. A abstração gradual contaria com a participação crucial dos adultos ou pares mais adiantados, que seriam agentes fundamentais, em propiciar às crianças instrumentação acessória e necessária para adquirirem os conceitos, notadamente os científicos. Daí respaldar a

educação escolar, pois seria na escola onde as crianças teriam a oportunidade de interagir com conceitos mais elaborados, sendo capazes de terem consciência destes conceitos, considerando que o processo instrucional sistematiza a informação, podendo incluí-la num sistema hierárquico.

Assim, a escola oportunizaria uma visão mais ampla da realidade. Aprendendo os conceitos ativamente, tenderia a ocorrer a construção ou incremento de várias funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória, o raciocínio lógico (abstração, comparação, diferenciação etc). Vygotsky sintetiza que a construção de conceitos espontâneos segue uma trajetória ascendente e assistemática, ou seja, ao objeto conhecido concretamente atribui-se uma palavra, que o representa, porém com caráter bastante restrito; já a construção dos conceitos científicos se relaciona, inicialmente, à definição verbal do objeto, sem necessariamente estar em sua presença, sendo possível operar com esse conceito deliberadamente e de maneira sistemática.

Nesse caso, há uma estrutura conceitual, na qual os conceitos mais abstratos envolvem aqueles menos abstratos. Mas é importante realçar, como coloca Vygotsky, que a transmissão de conceitos, na escola, não é uma via de mão única, pois a “experiência tem mostrado a ineficácia de se ensinarem conceitos à criança ou ao jovem apenas transmitindo a ele o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor” (Cavalcante, 1996, p. 54).

As pesquisas desenvolvidas por Vygotsky levaram-no a considerar a atuação do estudante no processo pedagógico, com atenção bastante voltada para a resolução de problemas. c) Enfoque Piagetiano Nas várias investigações que realizou sobre os processos cognitivos, Piaget mostrou que há uma interação radical da criança com o ambiente e está se altera com o passar do tempo, passando por diversos estágios, embora estes estágios não devam ser vistos como etapas fixas e invariáveis para cada criança. Pressupôs, que no curso do desenvolvimento infantil, a construção do pensamento e a elaboração das funções psicológicas ocorrem através de um processo de equilíbrio majorante, possibilitada pelos mecanismos de assimilação e acomodação, que presidem a formação de esquemas mentais.

A equilíbrio majorante consiste na adaptação do organismo ao meio através de ações contínuas e ininterruptas quando se encontra diante de situações desafiadoras. Nesse enfrentamento, dispõe da assimilação que é a aplicação de esquemas prévios ou significações já construídos a situações novas sem modificação estrutural do indivíduo, e da acomodação, manifesta PIAGET, (Fonte:<http://www.intelliwise.com.br/digital/natinta/piaget>) em adaptações ou significações novas diante de situações desequilibradoras para esse mesmo indivíduo, forçando-o a reestruturar-se, a modificar-se.

A esse respeito, Moreira afirma: De maneira análoga, conceitos são básicos na teoria de Piaget, pois ideias fundamentais (conceitos-chave) dessa teoria, como assimilação e acomodação, no fundo, se referem à aquisição de conceitos. Os esquemas de assimilação mentais que o indivíduo constrói para abordar a realidade são conceitos, como no caso do esquema “vetor”, por exemplo, ou combinações de conceitos como no caso de esquemas que

são princípios ou teorias explicativas. A através de acomodações pode ser pensada como aquisição de novos conceitos (1983, p. 87).

Tal processo é dinâmico, em função das mudanças operadas no próprio organismo e também dos incessantes desafios colocados pelo meio, que o impele a buscar novas situações de equilíbrio em patamares superiores. Assim, a relação do sujeito com o mundo é construída desde o nascimento, sendo a objetividade assimilada numa contínua reinvenção e reconstrução pelo sujeito. Dito de outra maneira, a formação de conceitos pelo sujeito se assenta sobre as estruturas de pensamento constituídas, fruto das suas diversas experiências.

Quanto mais ricas essas experiências, melhores condições terá o indivíduo de aperfeiçoar suas estruturas conceituais e, portanto, operar com mais eficácia sobre os fenômenos que o circundam. Na nossa concepção, os conceitos podem ser melhores construídos se aproveitarmos as experiências das crianças, contanto que não nos limitemos a reproduzir apenas o que elas conhecem, mas que utilizemos o que aprendem no cotidiano como ponto de partida para a aprendizagem dos significados sistemáticos dos conceitos veiculados na escola. Agindo dessa forma, evitamos o risco de transmitir conceitos que, ao invés de serem assimilados ativamente pelo estudante, seriam apenas memorizados.

Ressaltemos que na visão piagetiana, as passagens por diversos estágios são inevitáveis no decurso do desenvolvimento do pensamento, e, conseqüentemente, na formação de conceitos, mesmo que as idades cronológicas de ocorrência desse fato não sejam exatamente as mesmas. E como explica Braga: “muito já se falou sobre o perigo da simplificação que este tipo de aporte oferece (...) considero como relevante a ordem, a sucessão das fases, e não a idade dos educandos em si” (1996, p.176). Buscando ilustrar de maneira didática aqueles períodos de desenvolvimento da criança elaborados por Piaget, HAIDT (2000), assim sintetizou:

-  **Período Sensório-motor:** desde o momento em que a criança nasce até o surgimento da linguagem.
-  **Período Pré-operatório:** esse período inicia com o aparecimento da função simbólica, que permite o uso das palavras, de maneira igualmente simbólica, e termina quando a criança é capaz de organizar seu pensamento mediante operações concretas (pensamento representativo-intuitivo).
-  **Período operatório:** inicia-se em torno dos 6 anos, com o aparecimento da noção de invariância. Sucessivamente, aparecem as noções de conservação da substância, do peso e do volume. Quando a criança domina as três conservações, mais ou menos entre 11 e 12 anos, ela atinge a etapa final destes subperíodos: – das operações concretas: quando a criança opera sobre os objetos ou sobre as ações exercidas sobre os objetos. – das operações lógicas: quando o indivíduo opera sobre abstrações, prescindindo da presença concreta do objeto.

O interacionismo fundamenta a abordagem conceitual nos três enfoques os estudos acima comentados propõem que o processo de aprendizagem da criança se efetive por intermédio da interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, sem privilegiar a priori o

caráter inatista do conhecimento ou a exclusividade da experiência adquirida, procurando construir essa interação como uma síntese superadora. Em tal situação, o educando passa a ser respeitado nas suas peculiaridades, evitando torná-lo um depósito passivo de informações transferidas unilateralmente por aquele a quem cabe o status do conhecimento, o professor, e, ao mesmo tempo, evita-se atribuir a esse mesmo educando capacidades intrínsecas, ditas pela influência exclusiva do meio sociocultural.

Dá-se ênfase aquilo que a criança possui em termos de conhecimento e que se encontra armazenado na sua estrutura cognitiva, que, por sua vez, modifica-se constantemente durante a experiência. Becker confirma que "o suporte do pensamento interacionista, encontra-se na psicologia genética, na obra pedagógica de Paulo Freire, em pedagogias de fundamentação marxista: na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, em Gramsci, Wallon, etc." (1993, p.11). As proposições supracitadas não reúnem um edifício teórico homogêneo, dada as diferenças de pressupostos e questões gerais formuladas por cada programa.

Os programas de Piaget e Vygotsky, por exemplo, ilustram bem essa situação. Podemos identificar neles construtos diferenciados, caso consideremos que os estudos do primeiro partem do indivíduo para o social, enquanto o segundo constrói sua análise do social para o individual. De um indivíduo que em interação contínua com o meio se desenvolve, e, paulatinamente, alarga a sua compreensão do mundo, para outro que se desenvolve sob a mediatização das condições sociais.

A princípio, poderíamos considerar o caráter das duas propostas inconciliáveis, mas é importante ressaltar que ambos creditam a seus trabalhos um espírito dialético comum, em que é patente a mútua interação entre o sujeito e o objeto durante o seu desenvolvimento, isto é, há uma valorização das relações intrapessoais e interpessoais. Indo mais adiante, poderíamos dizer que a internalização da cultura (da ótica vygotskiana), no plano intrassubjetivo, passa por uma atividade construtiva específica conforme a situação em que se encontra o desenvolvimento infantil, ou seja, em função da interação com o social, a criança constrói suas "teorias" ou interpretações desse objeto social.

Focalizando as problemáticas próprias, desses dois autores, sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e arriscando uma ponderação, Castorina (1996) afirma que embora a aprendizagem organizada possa proporcionar o desenvolvimento mental (como propõe Vygotsky), ao criar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, colocando em funcionamento uma série de processos evolutivos, isso não impede que o indivíduo ultrapasse níveis, nem deixe de superar os problemas cognitivos que contingencialmente enfrentará dentro de um quadro de coordenação gradual dos esquemas de conhecimento (como propõe Piaget).

Quanto à formação dos conceitos, Castorina (op. cit), explica que, tanto Vygotsky como Piaget, procuraram explicar sua constituição, mas partindo de pressupostos distintos. Em suas pesquisas, Vygotsky concentrou maior atenção sobre os fatores que propiciavam a formação de conceitos quando da interação do sujeito com o mundo, chegando à conclusão que a palavra seria o elo fundamental para essa interação. Acredita que a aquisição de conceitos elaborados (os conceitos científicos) poderia ser transmitida eficazmente no

espaço escolar, de forma sistemática, partindo da análise dos conceitos adquiridos no cotidiano, sobre os quais são feitas generalizações.

Em outras palavras, os conceitos cotidianos seriam reconstruídos no processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na escola. Piaget, por sua vez, não se deteve em explicar sistemas conceituais para eventos ou objetos específicos. Ele entendeu a abordagem conceitual como o estudo das grandes categorias que emolduram a estrutura cognitiva do indivíduo, como por exemplo, a construção das noções espaciais, temporais e de causalidade, visando dar conta do problema central da epistemologia genética: entender como o conhecimento é organizado no pensamento do indivíduo no curso do seu desenvolvimento. Fato que, indubitavelmente, tem correlação com a aprendizagem na escola, pois a conformação de uma estrutura conceitual, durante o desenvolvimento do indivíduo, assegura-lhe condições para organizar o conhecimento escolar. Do que foi exposto, compreendemos que a ideia da criança como uma tábula rasa, sobre a qual se introduz o conhecimento é bastante questionada.

Como vimos, a aprendizagem tende a tornar-se significativa quando ao lado da sistematização do conhecimento pelo professor, também, considera-se as experiências prévias e o contexto social no qual o aluno está inserido. As recomendações de Libâneo (1994) são bastante oportunas neste momento, pois adverte que o processo de ensino deve propiciar às crianças o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais através de uma transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, rumo à autonomia nos estudos. Para isso, aqueles envolvidos com o ensinar necessitam estar cientes da complexidade das situações didáticas, que envolvem as condições internas e externas dos estudantes.

Para Libâneo “o professor propõe objetivos, conteúdos, tendo em conta as características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa [...]: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes e conhecimentos já disponíveis” (1994, p. 84). Essas capacidades cognitivas devem ser ativadas habilmente pelas ações docentes por intermédio de um ensino ativo. Assim, dependendo da natureza das atividades de ensino, pode-se estimular parcialmente essas faculdades, como a memorização, por exemplo, retirando do campo de possibilidades do indivíduo o desenvolvimento de habilidades que os conduza a patamares superiores de representação mental dos conteúdos do saber escolar, como a reflexão contínua, o aguçamento de suas capacidades perceptivas, a compreensão dos fenômenos, capacidade de análise e síntese e a generalização de fatos e ideias, condições potencialmente ensejadoras de um melhor entendimento do mundo, dos fenômenos que se materializam nas práticas sociais que contextualizam o saber-fazer humano.

Segundo Libâneo (1994) a unidade entre o ensino e a aprendizagem tende a ocorrer quando de um lado, o professor, tendo em mente certos objetivos, apresenta o conhecimento sistematizado através de métodos apropriados e, de outro, o estudante é capaz de compreendê-los e aplicá-los com consciência e autonomia. Ademais, o processo de ensino é composto por componentes básicos interligados - objetivos, conteúdos e métodos - que não podem ser analisados isoladamente, o professor dirige esse processo nas situações didáticas

concretas, oportunizando condições para a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Diante disso, surge a indagação: Como os alunos podem ser sujeitos do ensino-aprendizagem, se ainda persiste em nossas escolas uma pedagogia tradicional em que os conteúdos são apresentados ao alunos sem levar em conta aquilo que eles já sabem? Ora, se se busca avançar nessa questão seria interessante buscar novas práticas educativas, sem subestimar os múltiplos fatores estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, procurando alterar ou atualizar os conteúdos e procedimentos didáticos, tendo em conta as reais condições de aprendizagem das crianças, fato que passa, indubitavelmente, pela compreensão da forma como a mesma interage com o conhecimento, organizando conceitualmente o pensamento sobre o mundo, nesse sentido a leitura dos clássicos da psicologia da aprendizagem aqui abordados se torna imprescindível, sobretudo porque valorizam a unidade indissolúvel dos atores que participam da relação intersubjetiva em sala de aula.

**UNIDADE III – PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS**

OBJETIVOS:

- 1 - Identificar as habilidades do domínio da geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;**
- 2 - Caracterizar os tipos de conteúdo básicos mobilizados no processo de ensino-Aprendizagem de Geografia;**
- 3 - Conhecer métodos de ensino diretos e indiretos utilizados nas aulas de Geografia;**
- 4 - Conhecer critérios de análise de livros didáticos de geografia.**

1. PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, sugere-se para análise e reflexão algumas atividades didáticas a serem utilizadas pelo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental no intuito de desenvolver em seus alunos habilidades e competências relativas à ciência geográfica. O interesse é que o professor se utilize destas metodologias para criar e recriar suas próprias atividades didáticas de forma interativa. Essas atividades são apresentadas com os possíveis conteúdos que podem ser mobilizados, adaptando-os à realidade concreta da situação de ensino, ou seja, será a realidade da sua escola que determinará as possibilidades de mobilização desses elementos do processo de ensino.

Para tanto, agrupou-se alguns conceitos básicos de Geografia, a exemplo de lugar, paisagem, território e região, com sugestões de atividades para auxiliar a sua prática docente. Em seguida, esses conceitos serão utilizados para realização de alguns exercícios de alfabetização cartográfica e de metodologias especiais (LIBÂNEO, 1994, p.171) como o estudo do meio e o trabalho com projetos. Para finalizar serão apresentados e discutidos os critérios de análise do livro didático tendo como subsídio as normas do PNLD2010.

Compreensão do espaço geográfico a partir dos conceitos-chave, durante vários anos, a geografia escolar tratou o espaço geográfico de forma fragmentada, mas esta fragmentação se tornou impossível no contexto contemporâneo haja vista estarmos vivenciando o fenômeno da globalização. Compreender o espaço geográfico de forma fragmentada não proporciona a sua explicação, entretanto, aprendê-lo como uma totalidade não tem sido tarefa fácil de ser executada. Neste sentido, Santos (1988) buscou na Filosofia categorias analíticas que servissem como ferramentas à compreensão do espaço geográfico.

As categorias enunciadas por Santos são as noções de forma, função, estrutura e processo. Para ele, a forma é o aspecto visível de uma coisa; a função sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa; a estrutura implica a inter-relação de todas as 100 partes de um todo, o modo de organização ou construção; e processo pode ser entendido como uma ação contínua executada e desenvolvida em direção a um resultado, indicando o movimento do passado ao presente.

Compreendendo que os conceitos de paisagem, lugar, região e território são manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo (STRAFORINI, 2008, p. 87) e que estes poderão ser abordados através das categorias analíticas propostas por Santos (op cit) é possível propor esses conceitos e as categorias analíticas que os caracterizam como pontos de partida para a compreensão do espaço geográfico. No campo do ensino, esses conceitos devem adquirir tratamento didático que permita as crianças e aos adolescentes um entendimento contínuo e cumulativo de seus significados. Enunciamos a seguir, balizados nos estudos de LE SANN (2009), um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno através do conhecimento geográfico mediado pelos conceitos-chave. Habilidades do domínio da geografia nos anos iniciais do Ensino fundamental:

Habilidades para preparar a aquisição de dados:

- Formular pedidos sob forma de perguntas orais ou por escrito;
- Levantar percepções e conhecimentos prévios;

- Formular questionamentos de interesse do aluno;
- Formular perguntas para obter respostas aos questionamentos;
- Preparar uma entrevista;
- Preparar um questionário;
- Formular objetivos para uma pesquisa.

b) Habilidades para adquirir dados:

- Observar o espaço em que vive;
- Registrar as observações por meio de descrição oral, individual e coletiva, e por meio de desenhos;
- Ler fotografia e figuras;
- Registrar observações por meio de representações gráficas;
- Ler pequenos textos, quadros de informações, fotografias, figuras, gráficos de curva e de barras, mapas, climogramas e pirâmide de idades;
- Analisar gráficos de linhas, de barras e setorial (pizza) e mapas com um ou dois temas;
- Analisar croquis e mapas com um ou dois temas, em Atlas escolar.

c) Habilidades para tratar dados:

- Comparar objetos e elementos espaciais com características diferentes e semelhantes;
- Organizar e classificar dados por categorias, com um e mais critérios, em tabela;
- Organizar informações por categorias, em quadro;
- Comparar dados e informações;
- Escolher classes de dados para representá-los numa legenda de mapa.

d) Habilidades para representar dados:

- Produzir desenhos livres;
- Descrever oralmente a realidade observada;
- Organizar oralmente uma história, com lógica, a partir dos dados observados;
- Construir gráficos de linhas, de barras e setorial (pizza), climogramas e pirâmide de idades;
- Construir legendas e mapas;
- Elaborar croquis e esquemas;
- Redigir textos descritivos da realidade observada.

e) Habilidades para entender:

- Localizar-se no espaço por meio de noções topológicas, em diversas escalas, com lateralidade e os pontos cardeais conforme o nível de desenvolvimento dos alunos;
- Localizar elementos e pessoas no espaço por meio de noções topológicas, em diversas escalas, com lateralidade e os pontos cardeais conforme o nível de desenvolvimento dos alunos;
- Entender a distribuição espacial dos principais elementos do espaço (escola, rua da escola, bairros, município, estado);
- Entender a distribuição espacial das funções dos principais elementos do espaço;

- Comparar ou Interpretar documentos diversos (croquis, gráficos, mapas e tabelas simples com dados estatísticos);
- Orientar um mapa com os pontos cardeais;
- Medir com uma escala gráfica;
- Compreender noções relativas à população;
- Interpretar informações.

Para trabalhar essas habilidades com os seus alunos é necessário observar a etapa de ensino em que eles se encontram, fazendo as adaptações adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual dessas crianças. É necessário, ainda, compreender as funções mentais que são mobilizadas por cada tipo de habilidade e as conexões com outras disciplinas dos anos iniciais. Desse modo, apresentamos a seguir as sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas observando esses critérios. Ressaltamos que a eleição dos conteúdos e habilidades são exemplificações.

Em cada atividade poderão ser desenvolvidos outros conteúdos e habilidades não mencionados, como por exemplo, a construção da noção de espaço: alfabetização cartográfica. A noção de espaço é muito específica para a ciência geográfica. O aprendizado dessa noção pelo aluno não se dará ao final do Ensino Fundamental, entretanto, é primordial que sua aprendizagem tenha início desde os primeiros anos desses alunos na escola. Nesta etapa, ele será abordado a partir do conceito de localização e orientação.

]Como vimos, a necessidade de localizar fenômenos e objetos se inicia muito cedo na vida da criança devendo a escola estimular a aquisição dessa capacidade, ampliando as possibilidades de amadurecimento de habilidades e competências de cunho geográfico. Segundo Zabala (2007) a orientação espacial é uma habilidade imprescindível para aspectos diversos. Dentre eles, conseguir uma boa lateralidade psicomotora e saber circular por uma cidade com segurança e domínio do meio. Portanto, o desenvolvimento dessa habilidade tem um alto grau de funcionalidade. Em acordo com a tipologia de conteúdos que estamos trabalhando desde os capítulos anteriores, podemos classificar a aquisição da noção de espaço como um conteúdo do tipo procedimental.

O pesquisador espanhol Antoni Zabala (2007), nos apresenta, em linhas gerais, a sequência de aprendizagem desse conteúdo ao longo do ensino.

- 1. Os primeiros exercícios de orientação espacial já são feitos na creche e na pré-escola, e estão muito relacionados com a identificação e a localização a partir do próprio corpo (frente, atrás, embaixo, em cima, fora, esquerda, direita).**
- 2. Na 1ª e 2ª séries, esses exercícios começam a tomar como ponto de referência outros objetos ou pessoas que servem para orientar e situar outros pontos. Esse desenvolvimento espacial coincide com a aprendizagem da leitura e da escrita, para a qual representa um requisito indispensável.**
- 3. Na 3ª e 4ª séries, consolidam-se as direcionalidades e as posições básicas (direita, esquerda, etc.), assim como as aproximações e comparações.**

4. Na 3ª e 4ª ano, já podem ser utilizados pontos de referência convencionais, primeiro relacionados com elementos conhecidos pelos alunos (na direção da rua, na direção do pátio) e depois com o início do uso dos pontos cardeais e da bússola.

5. Da 5ª série em diante, os aspectos básicos da orientação a partir do próprio corpo e dos pontos de referência do meio já estão bastante dominados e devem ser aplicados para adquirir um domínio sobre a orientação, com ajuda da bússola e de pontos de referências convencionais sobre um plano urbano ou mapa topográfico, de linhas de trens metropolitanos ou qualquer outra representação orientada da realidade (ZABALA, 2007, p. 41).

Para exemplificar melhor as atividades que podem ser aplicadas aos anos iniciais, expomos a seguir algumas atividades de alfabetização cartográficas a serem desenvolvidas pelo professor junto com seus alunos nos anos iniciais. O estudo do meio nos anos iniciais O estudo do meio é uma técnica de ensino muito importante para a aprendizagem geográfica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental onde o grande desafio é construir uma prática de ensino aprendizagem referenciada a uma dimensão do concreto vivido.

Essa dimensão, no entanto, deve ser entendida dentro da perspectiva metodológica do ensino globalizado ou integral. Sob essa perspectiva são possíveis duas abordagens através das quais essa ação educativa pode ocorrer: a da adaptação e a da totalidade concreta. A abordagem adaptativa recebe essa denominação por que visa, fundamentalmente, a integração da criança ao meio social vivido.

O conteúdo escolar é composto do entendimento das funcionalidades institucionais (atribuição das autoridades constituídas, funcionamento do comércio, indústria, serviços urbanos, etc.), ressaltando a necessidade de manutenção do status quo ao qual o indivíduo deve ajustar-se. AZAMBUJA coloca: Essa funcionalidade aparente é entendida como o “concreto”. A realidade é trabalhada numa perspectiva do ideal, isto é, de como deveria ser e não como é. Os problemas sociais, as carências de infraestrutura urbana e dos serviços à população, a concentração da riqueza e da pobreza são fatores que, quando percebidos e enfocados pela prática de ensino aprendizagem, são tratados como desvios, com uma realidade que precisa ser ajustada.

Quer dizer, o problema é visto como uma falha mais imediata, cuja solução está na dependência de uma ação das autoridades ou das próprias pessoas que convivem com o mesmo (2002, p.73). Contraopondo-se a essa abordagem, a totalidade concreta está pautada na busca do entendimento das relações sociais que compõem o meio social do indivíduo. Para tanto é necessário ir além da aparência e buscar a essência dos fenômenos.

O fenômeno é algo que existe ou acontece em algum lugar e num tempo determinado com significado somente apreendido dentro de um contexto. O concreto não é isolado, mas o produto de muitas determinações formadas pelo conjunto de relações locais e/ou globais. A concreticidade dos fenômenos que ocorrem nos lugares não é alcançada pela aparência dos mesmos. Um conjunto de fatores podem ser identificados na existência de um fenômeno, tais como: a ação das pessoas ou de fenômenos naturais, porém esses fatores por si mesmos

não explicam o fato ocorrido ou analisado, isto só será alcançado através das relações que os compõem, e estas estão relacionadas com a estrutura social e com a conjuntura local, regional e global.

O ensino integrador a ser realizado pela técnica do “estudo do meio” deve ter como finalidade fazer com que o aluno perceba a existência de relações sociais, espaciais e históricas como constituintes e determinantes da realidade. Integrar é, portanto, compreender as contradições históricas e geograficamente situadas. A opção por esse ensino implica em possibilitar aos alunos a compreensão de uma realidade em constante transformação e da qual eles fazem parte como objetos e sujeitos. O “estudo do meio” é uma técnica valiosa para o ensino-aprendizagem da geografia, pois, ao utilizar entrevistas, excursões e visitas como formas de observar e pesquisar diretamente a realidade, essa técnica permite que o aluno consiga perceber-se como parte integrante do espaço geográfico. Entretanto, o professor necessita ter domínio desses recursos para torná-los facilitadores da aprendizagem ativa dos seus alunos.

Os alunos precisam ser mobilizados para a ação. Devem ser estimulados a participarem diretamente do planejamento do estudo do meio, na proposição dos objetivos, na sua execução por intermédio da realização das entrevistas, visitas, coleta de dados (informações e materiais), na organização e interpretação dos dados colhidos, na elaboração das conclusões gerais e na avaliação do estudo do meio no que se refere ao seu processo e ao seu resultado (HAYDT, 2006, p. 198).

O estudo do meio favorece a integração de várias matérias possibilitando ao aluno a desmistificação do conhecimento como algo isolado da realidade e de estrutura fragmentada. Segundo Haydt (2006) Essa técnica tem como objetivos básicos:

- 1. Criar condições para que o aluno entre em contato com a realidade circundante, promovendo o estudo de seus vários aspectos de forma direta, objetiva e ordenada.***
- 2. Propiciar a aquisição de conhecimentos geográficos, históricos, econômicos, sociais, políticos, científicos, artísticos etc., de forma direta por meio da experiência vivida.***
- 3. Desenvolver as habilidades de observar, pesquisar, descobrir, entrevistar, coletar dados, organizar e sistematizar os dados coletados, analisar, sintetizar, tirar conclusões e utilizar diferentes formas de expressão para descrever o que observou.***

Libâneo (1994) apoiado nas ideias de Balzan (1976) ressalta que para realizar um estudo do meio são necessárias as fases de planejamento, execução, exploração dos resultados e avaliação. Na fase de planejamento o professor deve realizar com seus alunos um levantamento prévio dos fatos sociais que envolvem o tema de estudo. São estudados os conteúdos importantes sobre o local que será visitado. Nesta fase, são feitas as questões que irão orientar os aspectos a serem observados durante as visitas e, ainda, elaboradas as perguntas a serem feitas a pessoas do local a ser visitado.

Para isto é necessário que o professor visite o local com antecedência para colher informações e providenciar os meios adequados para que a visita ocorra, tais como: meio de transporte para os alunos, autorizações etc. No local visitado dá-se a fase de execução.

Nesta fase os alunos vão observando e tomando notas sob a orientação do professor. Libâneo esclarece: [...]se é uma indústria, observam o que se produz, o funcionamento das máquinas, as tarefas dos trabalhadores; conversam com as pessoas, perguntam o que fazem, quanto ganham, quais as dificuldades do seu trabalho; identificam o que se produz, como se produz, para onde vão os produtos, quem os consome. Se é uma localidade, identifiquem a paisagem rural ou urbana, tipo de solo e vegetação, o estilo das casas, da igreja, a atividade dos moradores; conversem com as pessoas; colhem amostras de solo e vegetação etc (1994, p. 172).

Na fase de exploração dos resultados e avaliação, os alunos devem relatar o que aconteceu durante a visita, o que viram, o que aprenderam, que conclusões tiraram. O professor aproveita para discutir com a classe os resultados da visita, tirar conclusões e sistematizar os conteúdos, aprofundando mais a assimilação de conceitos, se necessário, nesta fase o professor avalia os objetivos da aprendizagem: houve enriquecimento cultural? Os alunos modificaram as suas percepções anteriores? A tarefa foi bem organizada? Os alunos tiveram uma atitude adequada no decorrer da visita? O estudo do meio serviu para formar convicções em relação a problemas constatados? (LIBÂNEO, 1994, p. 172).

Para exemplificarmos a utilização desta técnica de ensino, descrevemos a seguir uma proposta de estudo do meio que foi adaptada de um estudo realizado com alunos dos anos iniciais na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, e relatado por Rafael Straforini em seu livro: Ensinar geografia, publicado pela editora Annablume, no ano de 2008.

2. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

2.1 A importância do livro didático

No Brasil, o livro didático só passou a ser um recurso em todo o território nacional através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), consolidado nos anos de 1990. Este tem sido o material mais frequente no cotidiano escolar do aluno, porém, muitos professores têm dificuldades teórico-metodológicas para qualificar o seu uso, ou os utilizam dando-lhes uma superimportância, desprezando outros recursos disponíveis.

O livro pode ser usado de diferentes maneiras: como fonte de informação, como sequência de conteúdo, às vezes até como currículo e, muitas vezes, como sequência didática. Dessa forma, o livro guarda em si mesmo uma enorme responsabilidade. Deve, também, ser fonte atualizada de informações, conter textos de boa qualidade, propor atividades interessantes e que permitam o conhecimento geográfico estudado se ajustar ao conhecimento do aluno (FURLAN, 2002).

Neste sentido, o livro não pode ser simplesmente deixado de lado, em prol do discurso da “novidade”. O livro deve ser utilizado, como qualquer outra tecnologia, e como tal tem suas limitações, e precisa ser pensado sob a ótica da otimização das estratégias de ensino para cada realidade. Porém, um problema comum a mais de 90% dos livros didáticos brasileiros é o fato dele não atender as especificidades regionais, colocando ao professor a responsabilidade de não cometer o erro de fazer seus alunos pensarem sob a ótica espacial distanciada de sua realidade local (FERREIRA, 2009).

O livro didático é o principal material de sala de aula, mas oferece um contexto fragmentado e muitas vezes superficial no qual o professor pode e deve se pautar para definir sua estratégia de trabalho, mas nunca o adotar como o único material. Segundo Vesentini (1989) o professor deve encarar o livro didático não como o definidor de todas as suas aulas, mas como um instrumento que está a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho.

Trata-se de usar criticamente o livro, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circunda. Assim, o bom professor deve ver nele um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que vise a integrar criticamente o educando ao mundo. Também vale destacar a possibilidade de flexibilização da sequência de conteúdos proposta nos livros didáticos de Geografia. Para isto, o professor tem que intervir e planejar sequências didáticas que não estão prontas nos livros didáticos.

O livro didático é um importante material de apoio para a realização do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando no trabalho do professor e no estudo do aluno. Embora não constitua o único material de ensino em sala de aula, ele é uma referência significativa no processo de ensino-aprendizagem, daí a importância da escolha dos livros didáticos a serem adotados nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010).

Um livro didático deve conter textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas, para que possa auxiliar o professor no planejamento de ensino, oferecendo, assim, sugestões de atividades e possibilitando a ampliação da quantidade de informações disponíveis. Por outro lado, é pertinente enfatizar que se o livro didático não estiver adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor, ele perde sua função. Para tanto, o conteúdo apresentado deve estar atualizado e coerente com o estágio do conhecimento científico em geral e na ciência geográfica, com os métodos e as teorias educacionais em vigor, além de levar em conta as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2010).

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) a escolha do livro didático pelo professor, não pode ser aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico. Dessa forma, baseado na orientação do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2010), será estabelecido um roteiro de questões que permitirão uma análise do livro didático necessária para a efetivação de uma boa escolha dos livros que serão trabalhados no seu ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR**, Valéria Trevizani Burla de. Construção do mapa de uma praça. Juiz de fora, 1987.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y.** O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. (Col. Repensando o ensino).
- ANDRADE**, Manuel Correia de. A Construção da Geografia Brasileira. In: Finisterra, 67-68, 1999, p. 21-30.
- AUGÉ**, Marc. Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- AUSUBEL, D. NOVAK,; J. D.HANESIAN, H.** Psicologia Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Iteramericana, 1980.
- AZAMBUJA, L. D.** de. Perspectivas do “estudo do meio” nas séries iniciais do 1º grau. In: **CALLAI, H. C.** O ensino em estudos sociais. 2 ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2002.
- BALCHIN, W. G. V.** Graficacia. Revista Geografia, abril 1987. Rio Claro: UNESP-RC.
- BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio, RAMA, Ângela; Vergueiro, Waldomiro (Org.).** Como usar estórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção como usar na sala de aula).
- BECKER, F.** A epistemologia do Professor. São Paulo: Vozes. 1996.
- BESSE, Jean-Marc.** Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. São Paulo: Perspectiva, Coleção Estudos, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt.** Globalização: as conseqüências humanas. Tradução, **PENCHEL, Marcus.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.
- _____. Confiança e medo na cidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009. 138
- BITTENCOURT, C. M. F.** Autores e editores de compêndios e livros didáticos. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, nº 3, 2004, p. 475-491.
- BRASIL - GOVERNO FEDERAL.** PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto ciclos: Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL,** Lei nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 1996.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2010. Brasília, 2009.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em: 05 de Jun 2010.
- BRITO, Fernanda Rosa – UFU – PPGE / FEUFU; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi.** (Re)significando o ensino de ciências e geografia nas séries iniciais: uma proposta de ensino com enfoque globalizado. GT: Educação Fundamental, n.13, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3440--Int.pdf>. Acesso em 22 maio 2010. Acesso em junho de 2010.
- CALLAI, H. C.** O Ensino em Estudos Sociais. Ijuí: unijuí, 2002.
- CAPEL, Horacio.** Filosofia y ciência em la geografia contemporânea. Barcelona, 1981.
- CARLOS, Ana Fani A.** O Lugar no/do Mundo. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARVALHO, Manuel Delgado.** Compêndios e ilustrações. Boletim Geográfico. Ano III, nº 30, setembro de 1945.
- CASTORINA, J. et al. Piaget.** Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

- CASTROGIOVANNI, A. C.** et al. (Orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1999.
- CAVALCANTI, L. de S.** A construção de conceitos geográficos de ensino – uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1996.
- _____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. 139
- CLAVAL, Paul.** As abordagens da geografia cultural. In: CASTRO, Iná Elias de., et al. Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p, 99.
- COLL, César.** Psicologia e Currículo. São Paulo: Ática, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H.** Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2002.
- FERREIRA, Jorge; ALMEIDA, Lucília de Almeida Neves Delgado.** O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FERREIRA, Francisco Luciano Borges.** A Importância do Livro Didático. Disponível em <http://lucianoborgesdebraganca.blogspot.com>. Acesso em: 3 de maio de 2010.
- FREIRE, P.** Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLAN, Sueli Ângelo.** A Geografia na sala de aula: a importância dos materiais didáticos. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mp/text4.htm>. Acesso em: 3 de maio de 2010.
- GAUDIO, Rogata Soares del.** Ideologia Nacional e Discurso Geográfico Sobre a Natureza Brasileira. Lutas Sociais. Volume 17/18 - 1º semestre 2007.
- GEBRAN, Raimunda Abou.** A Geografia no Ensino Fundamental: Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. Colloquiun Humanarum, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88.
- GIRA SONHOS.** Jogo Ecologia da Paz: consciência e ética. Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo, SP, 1997.
- GOMES, Edvânia Torres de Aguiar.** Paisagem, trilha fugaz e permanente na análise dos espaços. Revista de Geografia. DCG/CFCH/UFPE, vol.11, nº 1, jan / jul 1995.
- _____. Recortes de Paisagens na Cidade do Recife: uma abordagem geográfica. São Paulo: Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), 1997 (Tese de Doutorado).
- GOMES, P. César da Costa.** A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.
- HAYDAT, R. C. C.** Curso de didática geral. 8ed. São Paulo, Ática, 2006.
- HUDSON, Brian.** The New Geography and the New Imperialism: 1870-1918. Antipode, vol. 2, 1972. p. 9-12.
- LA BLACHE, P. Vidal de.** Princípios de Geografia Humana. Lisboa: Cosmos, 1956. 140
- LESANN, J.** Geografia no Ensino Fundamental I. Belo Horizonte – MG: Argvmentvm, 2009.
- LIBÂNEO, J. C.** Didática. São Paulo: Cortez, 1994. LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

- MARQUES, Valéria.** Reflexões sobre o ensino de geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Anais do 1º SIMPGEO, Rio Claro-SP, 2008, p. 2-12.
- MONTOYA, A. O. D.** Piaget e a criança favelada: Epistemologia, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORAES, Antonio C. Robert de.** Geografia: pequena história crítica. São Paulo, Hucitec, 1984.
- MOREIRA, M. A.** Ensino e aprendizagem: Enfoque teórico. São Paulo: Moraes, 1983.
- _____; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOYSÉS, L. M.** O desafio de saber ensinar. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- OLIVEIRA, A. U.** Para Onde Vai O Ensino de Geografia. São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, M. K.** Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a Educação. In: Cadernos Cedes: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. São Paulo: Papirus, 1995, p. 9-14
- OLIVEIRA, A. U.** Geografia e Ensino: Os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: Ana Fani Alessandri Carlos e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). Reforma no mundo da Educação: Parâmetros curriculares e geografia, 1999.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de.** A construção social da masculinidade. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- MORAES, Antonio Carlos Robert.** A gênese da geografia moderna. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. Geografia: Pequena História Crítica. São Paulo: Annablume, 2003.
- NAISH, M. C.** Desarrollo mental y aprendizaje de la Geografía. In: Unesco. Nuevo Método para la enseñanza de la Geografía. Madrid: Teide, 1989.
- PALANGANA, I. C.** Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vigotsky. São Paulo: Plexus, 1994. (Col. A Relevância do social).
- PENTEADO, H. D.** Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez, 1994. 141
- PESSOA, Rodrigo Bezerra.** Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2007, 130 p.
- PASSINI, E. Y.** Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.
- PIAGET, J.** Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- _____ & **INHELDER, B.** A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PISSINATI, M. C; ARCHELA, R. S.** Fundamento da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. Geografia, Universidade Estadual de Londrina, v. 16, n. 1, janeiro-junho, 2007.
- PONTCHUSKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Yida; CACETE, Núria Hanglei (Orgs).** Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.
- POZO, J. I.** A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: Coll, César et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROAZZI, A.; BRYANT, P. E. Interação Social e Interferência lógica. Psicologia: Teoria e pesquisa. v. 12. n. 2, maio/agos 1996.

_____; **DIAS, M. G. B. B.** A influência da motivação em tarefas cognitivas: nível socioeconômico, tipo de recompensa e contexto da tarefa. Psicologia: Teoria e pesquisa. v. 10. n. 2. Brasília: Maio/agos 1994.

ROCHA, G. O. R. Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil. São Paulo: Terra Livre v. 15, 2000. p. 129-144,

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Por Uma Geografia Moderna na Sala de Aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a Renovação do ensino de Geografia no Brasil. Mercator, Vol. 8, No 15 (2009).

ROCHA, G. O. R. O Ensino de geografia e o livro didático no Brasil: da Chorographia Brasilica de Aires de Casal a Geografia Moderna de Delgado de Carvalho. In: José Geraldo Vasconcelos et al. (Org.). Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e Seus Objetos de Estudo. 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. 1, p. 626-703.

RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando Antonio; TANNURI, Maria Regina Petrus; PÓVOA NETO, Helion. Para Ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com o 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.

SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. São Paulo:Terra Livre, n.5. AGB-SP, 1988. 142

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. et al. (Orgs.). A geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHÄFFER, N. O.; MARCHI, D. M.(Orgs) Educação de jovens e adultos – propostas para ações. NIU&EPROEXT-UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de São José da Patrulha, 2000.

SILVA, Jeane Medeiros. Literatura Didática e Formação do Pensamento Geográfico no Brasil: Antecedentes a 30. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area03/3296_Medeiros_Silva_Jeane.doc

STRAFORINI, R. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TERESINA, Prefeitura Municipal. Cartilha Educação Ambiental e Sanitária: a casa, v. 1. Teresina: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1998a.

_____. Cartilha Educação Ambiental e Sanitária: a cidade, v. 4. Teresina: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1998d.

_____. Cartilha Educação Ambiental e Sanitária: a rua, v. 2. Teresina: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1998b.

_____. Cartilha Educação Ambiental e Sanitária: o bairro, v. 3. Teresina: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1998c.

_____. Manual de Dinâmicas Ambientais. Teresina: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1996.

TORELLY, Aparício (Barão de Itararé). "República dos Estados Unidos do Brasil." In Almanaque: Almanaque de A Manhã. Rio de Janeiro, 1949, p. 23.

TROL, Carl. A paisagem geográfica e sua investigação. Espaço e Cultura, nº4, Rio de Janeiro: UERJ-NEPEC, jun, 1997. **TUAN, Yi-Fu.** Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução, Livia de Oliveira. São Paulo, DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, 1980.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: _____ . (Org.) et. al. Geografia e ensino: textos críticos. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. O que é Geografia?. 2001 (hipertexto). Disponível em <http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm>. Acesso em 02/08/2010.

_____. A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente. 2001 (hipertexto). Disponível em <http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm>. Acesso em 02/08/2010. 143

_____. Para Uma Geografia Crítica na Escola. São Paulo: Ática, 1992.

ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.

_____. A prática educativa: como ensinar. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes. 1993