

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Renato Janine Ribeiro

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS CEDETEG: Juliano Tadeu Vilela de Resende
VICE-DIRETORA DO CAMPUS CEDETEG: Sonia Maria Kurchaidt
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS/GUARAPUAVA

DIRETOR: Jorge Luiz Favaro
VICE-DIRETOR: Luiz Gilbereto Bertotti

CHEFIA DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA/GUARAPUAVA

CHEFE: Sérgio Fajardo
VICE-CHEFE: Sandra Lucia Videira Góis

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E PESQUISA NA
CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

COORDENADOR DO CURSO: Lisandro Pezzi Schmidt
COORDENADOR DE TUTORIA: Aparecido Ribeiro de Andrade

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ
LEIA DE ANDRADE

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Daniela Leonhardt
Maria Cleci Venturini
Soely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

CAPA
Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO
180 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E DO ENSINO DE GEOGRAFIA	09
GEOGRAFIA: ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO	31
AS DIFERENTES LINGUAGENS UTILIZADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	47
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

Prezado(a) aluno(a):

Bem-vindos à disciplina Estratégias de Ensino em Geografia. Objetivamos com esta disciplina realizar um intercâmbio entre suas experiências didático-pedagógicas e as sugestões aqui presentes. Para tanto, observamos que a preparação de uma sequência didática é precedida de um diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno e, ainda, uma definição clara de um objetivo de aprendizagem.

Sendo assim, interpretamos o trabalho do professor como um processo que envolve um conjunto de pessoas comprometidas com a construção de conhecimento.

O presente material objetiva ainda auxiliar o ensino de Geografia, por meio de abordagens epistemológicas; estruturar estratégias e metodologias de ensino para professores, possibilitando ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula; além de tornar o ensino e a aprendizagem dinâmicos e atrativos, aliando materiais didáticos à tecnologia e recursos inclusivos. Está estruturado em três unidades. Na unidade I, apresentamos de forma concisa as bases epistemológicas da ciência geográfica e do seu ensino. Buscamos referenciais em diferentes estudiosos para assim apresentar as concepções sobre o assunto.

Percebemos que procurar apoio em diferentes formas de abordagens, compreensões e significados pode contribuir para a melhoria da construção da prática docente e, quando tratamos de forma mais específica sobre estratégias, técnicas e metodologias de ensino, na unidade II, apresentamos alguns conceitos e exibimos possibilidades práticas que podem contribuir para a prática pedagógica do professor mediador.

Na unidade III apresentamos e elencamos algumas ferramentas tecnológicas possíveis de serem utilizadas no ensino e na aprendizagem de Geografia, bem como sugestões de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e de Objetos de Aprendizagem que podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica cotidiana. Finalizamos a unidade apresentando sugestões de possíveis materiais didáticos e sua produção no Ensino de Geografia. Esperamos que aproveitem ao máximo este material e que ele possa lhes ser útil.



BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Estabelecer relações com a natureza sempre fez parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos, desde suas primeiras formas de organização (PARANÁ, 2008). Por meio do trabalho o homem transforma o espaço¹ de acordo com suas necessidades. E, nesse processo de transformação, o homem vai deixando marcas na paisagem e assim segue grafando o espaço. Compreendemos, portanto, que “[...] a humanidade faz Geografia há muitos séculos e, a faz, até mesmo sem saber.” (PEREIRA, 1987, p.48).

Mas afinal, qual é o conceito de Geografia?

A origem do termo – Geografia – encontra-se na Grécia antiga e tem como significado “[...] escrever sobre a Terra.” (FERREIRA e SIMÕES, 1986, p.34).

1 O “[...] espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2012, p. 63). A partir da atuação e transformação humana, os espaços *in natura* convertem-se em espaços transformados social e historicamente pelo uso de técnicas. Santos assevera que o “[...] espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida.” (1988, p.16).

Essa concepção de Geografia foi bastante utilizada no Ensino Básico por muito tempo. Na atualidade, entendemos a Geografia como um conjunto de diferentes saberes e conhecimentos, com discurso próprio de saber e de prática. Ou seja, a Geografia é concebida como “[...] a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem.” (CALLAI, 1998, p.57).

No entanto, ao buscarmos a origem da Geografia encontramos as civilizações da antiguidade clássica - Egito Antigo, Mesopotâmia e Grécia e outras civilizações que também trouxeram contribuições ao pensamento geográfico ocidental.

Os conhecimentos geográficos sempre foram importantes em diferentes tempos históricos, pois, para “[...] os povos navegadores e, predominantemente, pescadores, conhecer a dinâmica e direção dos ventos, o movimento das marés e as correntes marítimas eram condições de existências.” (PARANÁ, 2008, p.38). Já para os povos agricultores, conhecer as alterações climáticas, as alternâncias entre períodos secos e chuvosos foram essenciais para que fossem estabelecidas relações com a natureza e, assim, pudessem modificá-la em benefício próprio.

Mas foram as atividades marítimas comerciais, realizadas pelo mar Mediterrâneo e Mar Vermelho, que ampliaram o mundo conhecido e também a produção de conhecimentos geográficos (ANDRADE, 1987).

Essas viagens, realizadas com diferentes fins, acabavam por estabelecer relações comerciais com diferentes povos de variadas culturas e ainda podiam observar distintas paisagens. Durante essas viagens, outros conhecimentos foram sendo desenvolvidos, além da produção de diferentes materiais geográficos utilizados para localização, comparação, explicação e caracterização dos lugares dominados, ou mesmo dos acordos comerciais. Produziam-se descrições e registros de informações de lugares. (FILIZOLA e KOZEL, 2009) e (PARANÁ, 2008). Podemos observar que a preocupação da Geografia, nesse momento, era de descrição dos lugares. Com isso podia-se diferenciá-los entre si.

Outras civilizações que contribuíram com o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos foram os romanos, com a elaboração de mapas (mesmo simples); os chineses, com as habilidades de orientação e navegação e os árabes, com um domínio territorial que veio contribuir para a evolução de áreas do conhecimento como Astronomia, Astrologia, Matemática, Geometria, Artes, além da própria Geografia.

Na Idade Média, entre o século V e XV, o pensamento geográfico sofreu influência da concepção de mundo imposta pelo poder e pela organização socioespacial da época. A forma da Terra era compreendida como tabular,

comprida e estreita. Surgiram, nesse período, o astrolábio, a bússola e novas embarcações, como a caravela, nau, etc.

No século XVII observou-se a necessidade de se fazer registro das rotas marítimas, localizações e distâncias entre os continentes. O formato da Terra voltou a ser tema de discussões. (PARANÁ, 2008).

A partir dessas necessidades, os viajantes colonialistas passaram a descrever e representar, de forma mais detalhada, os elementos que compõem o espaço, como rios, lagos e formas de relevo, descrevendo também as relações estabelecidas entre o homem e a natureza, bem como as riquezas naturais e os aspectos humanos encontrados (PARANÁ, 2008).

Podemos observar que a Geografia apreciada na atualidade são conhecimentos elaborados desde a Antiguidade, produzidos por homens que mapearam o planeta e registraram um apreciável levantamento de dados a respeito da superfície terrestre (FANTIN *et al.*, 2010).

No entanto, até o século XVIII, todo o material produzido pelos viajantes, não havia sido sistematizado/catalogado e se encontrava dispersos em diferentes obras literárias, mapas, peças de arte e livros. Cabe ressaltar que nem todo material produzido nesse período continha elementos geográficos, alguns mais pareciam obras de ficção ou mesmo de pura imaginação.

Com o advento da Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX, a sociedade se despia de um sistema de produção com base no carvão e no aço e assumia o lugar outro sistema de produção, com base na força motriz, na eletricidade, no aço, no petróleo e também nos produtos químicos. Esse contexto veio favorecer a revolução da ciência e da tecnologia, dentro de um contexto globalizado.

A ESCOLARIZAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O Ensino de Geografia surgiu na escola de primeiras letras no início do século XIX, na Europa. Até esse momento, o saber e as escolas possuíam caráter elitista e eram atrelados a instituições religiosas. Saber ler, escrever e contar era prerrogativa da classe dominante (PEREIRA, 1987).

No entanto, com o renascimento urbano comercial, a burguesia da época, questionava a sociedade existente, formada por senhores e servos e defendia o fim dessa forma de organização social.

Buscavam substituir essa forma por uma mais igualitária, em que os direitos passassem a serem fundamentados antropocentricamente e não mais em Deus (ideias iluministas).

Os privilégios de que a nobreza e o clero usufruem, vistos como uma construção social e não mais como direitos divinos, precisam ser derrubados. Os direitos agora passam a ser fundamentados antropocentricamente, não mais em Deus, e inicia-se uma caminhada rumo ao estabelecimento dos direitos de todos os homens expresso na *Declaração universal dos direitos humanos* (PEREIRA, 1987, p.20-21).

Dentro dessa perspectiva, a classe emergente (a burguesia) passou a estruturar o sistema de ensino e defender a escolarização gratuita para todos. Com os servos convertidos em cidadãos por meio da escolarização, estes poderiam participar de processos políticos e consolidar uma nova ordem. A universalização da educação “[...] foi uma das formas encontradas pela burguesia enquanto classe em ascensão para conquistar a sua hegemonia.” (PEREIRA, 1997, p.23).

Nesse contexto, a escola surgiu “[...] como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade.” (PEREIRA, 1987, p.23). Transformar súditos em cidadãos por meio da escolarização era essencial para romper com o modo de produção feudal vigente. A escolarização se consolidou no decorrer do século XIX, ao mesmo tempo em que se concretizou o estado nacional e o capitalismo, sob a supremacia da burguesia.

Naquele momento em que a burguesia se fazia detentora do poder político, ela percebeu que sua hegemonia poderia ser mantida, não apenas por meio da repressão, mas, pela disseminação de seus valores de classe, apresentados como universais. Nessa perspectiva a escola se fazia importante como meio de disseminar ideias.

As escolas no interior dos diferentes territórios europeus assumiram um caráter nacional, pois havia, nesse momento, a necessidade de constituição do estado nação e, para isso, era necessário o uso de instituições que promovessem a imposição da nacionalidade. Mais uma vez, a escola se fazia essencial aos interesses dominantes. Os currículos passaram a ser compostos de disciplinas estratégicas, pensadas como instrumentos de inculcação ideológica:

A Geografia, a História e a Língua Nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comum (PEREIRA, 1987, p. 25-26).

Nesse momento da história, o Ensino de Geografia tinha sua ênfase nos elementos físicos da paisagem e a sua prática se dava de forma descritiva

e acrítica. Sua função era de valorizar e criar laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, bem como inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico (MELO 2006).

Dava-se ênfase grandiloquente ao território, exaltavam-se as maravilhas, as formas de relevo, a produção econômica. As questões sociais, ambientais e econômicas eram minimizadas. O objetivo do ensino de Geografia era fazer com que o aluno se tornasse respeitoso aos símbolos e aos valores pátrios (PEREIRA, 1987).

Na prática cotidiana de sala de aula, os alunos costumavam desenhar e pintar nomes no mapa do território nacional, e delimitar fronteiras. Com essas características fica evidente o papel ideológico realizado pela Geografia na escola. (FILIZOLA, 2009).

No início do século XIX, os europeus fundam o Estado-Nação, o governo instituiu a formação básica para todos, com a exigência de aprenderem a língua nacional, a História e a Geografia, na perspectiva de criar um espírito nacionalista.

A Geografia com uma função patriótica foi institucionalizada também na França, quando ficou comprovado que a Alemanha ganhou a guerra franco-prussiana porque seus combatentes tinham conhecimento sobre o território disputado. A Geografia apresentava seu valor de prestadora de serviços patrióticos (MELO *et al.*, 2006).

A partir daí a Geografia se espalha pelo mundo a serviço de um conhecimento territorial, firma o sentimento de unidade e, posteriormente, atende ao expansionismo europeu, que traz como consequência a industrialização e a urbanização, e com isso passam a existir significativas mudanças na dinâmica social, inclusive na estrutura familiar.

Com o mundo cada vez mais urbano, multidões se aglomeram no entorno das indústrias e a mulher passa a lutar por sua entrada no mercado de trabalho. É nesse contexto de transformação industrial, urbanização, expansão do capitalismo, institucionalização de países e dominação de territórios na chamada “corrida imperialista”² que a Geografia é reconhecida como ciência³.

2 O termo “corrida imperialista” refere-se à disputa, entre alguns países ricos, pela dominação de outros territórios pelo mundo.

3 Alguns autores são considerados como precursores da Geografia, pois, num cenário muito distante dos dias atuais, contribuíram de forma significativa para a sistematização teórica dela, objetivando alcançar novas perspectivas e possibilidades para sua atuação.

A EVOLUÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRÁFICA NO BRASIL

No Brasil, a Companhia de Jesus, cujos membros ficaram conhecidos como jesuítas e que se caracterizou como uma ordem religiosa, chegou em 1549 fundando um colégio em Salvador, na Bahia, e posteriormente se instalou pelo litoral brasileiro, do estado de Santa Catarina ao estado do Ceará. O grupo era formado por estudantes da Universidade de Paris e liderado pelo padre Manuel de Nóbrega. A companhia ficou conhecida, principalmente, por seu trabalho missionário e educacional e previa o ensino levando-se em consideração as características da colônia.

Em primeiro plano estavam os estudos para aprender a ler e a escrever. Posteriormente, a maioria dos alunos era encaminhada para o aprendizado de ofícios mecânicos ou agrícolas, e uma minoria era encaminhada para o aprendizado do latim.

Contemporâneo a Nóbrega, Anchieta promoveu algumas mudanças, entre elas a elaboração do *Ratio Studiorum*, em 1584. “Um documento com 467 regras sobre a gestão e a prática da educação nos colégios jesuítas em todo o mundo.” (SOUZA E PEZZATO, 2010, p.77).

O conhecimento geográfico nesse período vinha de trabalhos eventuais feitos por cronistas coloniais e cientistas que faziam expedições e descreviam os lugares visitados. Por isso esses trabalhos só chegavam aos colégios por meio da literatura.

Esse sistema de ensino só foi modificado com as Reformas Pombalinas que, em 1827, tornaram oficial o método de ensino mútuo, que consistia em aulas avulsas de latim, grego e filosofia, trazendo regras rígidas. Os alunos que se sobressaíam serviam de monitores, com a supervisão do professor. Todavia, o conhecimento geográfico ainda era restrito nas escolas, apresentavam-se imagens superficiais do que seria o território brasileiro (SOUZA E PEZZATO, 2010).

Nesse período a *Chorographia Brasilica*⁴ de autoria de Padre Manuel Aires de Casal, teve um notável prestígio e uma forte influência sobre os professores de Geografia da época.

Aires de Casal e seus seguidores produziram uma Geografia baseada em tarefas da nomenclatura dos fenômenos naturais e sociais, enfatizada em discurso desinteressante, consolidando-se, assim, a mais pura Geografia descritiva.

4 Livro editado em 1817 pela Imprensa Régia, a obra apresentava uma Geografia limitada à enumeração e simples nomenclatura, uma Geografia descritiva.

A Geografia passou a compor o currículo do sistema de ensino brasileiro somente em 1832, com a reforma do plano de estudos da Companhia de Jesus, chamado de *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Jesu*, o plano deveria ser cumprido em todas as escolas criadas pelos religiosos.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, a Geografia foi institucionalizada como disciplina autônoma, e seu ensino visava à construção de ideias de nacionalidade e nacionalismo, ensinando-se noções de riquezas naturais e humanas. Esse ensino era ministrado por professores de outras áreas, como advogados, sacerdotes ou autodidatas.

Para Mendonça (2013) a Geografia ganhou nesse período autonomia em relação à História, pois até então era nessa disciplina que os temas da Geografia eram ensinados. Nas escolas, a Geografia surge em um contexto de afirmação nacional, para formar cidadãos nos princípios patrióticos. As atividades descritivas conduziam os alunos a memorizar, sem relacionar ou refletir sobre os conteúdos ensinados.

Foi nesse período que o primeiro livro didático de Geografia foi publicado no Brasil. Datado de 1840, escrito por Pedro d'Alcântara Bellergarde, com o título *Introdução Chorographica à Historia do Brasil*, o livro era direcionado ao ensino primário e tinha como referência o *Chorographia Brasilica* (PINA, 2009). Nesse sentido, Vlach (2004) afirma que a obra *Chorographia* era indicadora e por isso eram repassadas as graves deficiências conceituais e metodológicas para os autores de livros didáticos.

O sistema de ensino do Colégio Pedro II para o ensino de Geografia permaneceu inalterado até seu último decreto, em 1881, que apresentava uma orientação clássica de uma Geografia descritiva. Mesmo tratando-se de um sistema mais organizado que os anteriores, o colégio era foco de atenção do poder central e seguia o modelo francês de ensino com estudos simultâneos e seriados, e manteve um curso de duração de seis a oito anos (SOUZA E PEZZATO, 2010).

Esse ensino marcado pela Geografia Tradicional foi caracterizado por traços que demonstraram uma realidade fragmentada, enaltecendo a natureza e tratando o conhecimento geográfico como neutro, sem vínculo com as questões políticas, sendo ensinado sem reflexão. A sociedade era como um objeto a ser classificado e descrito (MENDONÇA, 2013). Na mesma direção Melo *et al.* (2006) afirmam a caracterização dessa Geografia Tradicional pelo seu método de ensino que supervalorizava a memorização e assim se distanciava da realidade.

A Geografia teve importantes precursores que tornaram essa ciência sistematizada. Da escola alemã temos Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859), que vieram estabelecer a metodologia da ciência descritiva (FERREIRA

e SIMÕES, 1993). Ratzel (1844-1904) é apontado como fundador da Geografia sistematizada, institucionalizada e considerada científica e, representando a escola francesa, temos Vidal de La Blach (1845-1918) (PARANÁ, 2008). A Geografia brasileira muito foi influenciada pela escola francesa.

Muitas são as periodizações sobre o desenvolvimento do pensamento Geográfico. No entanto, grande parte dos estudiosos da temática concorda que foi somente ao final do século XIX que houve acúmulo de condições históricas que possibilitaram a institucionalização da Geografia como ciência moderna. Dessa forma, considera-se o século XX como o cenário dos primeiros passos científicos à maturidade da Geografia, tanto na academia como na escola (FANTIN *et al.*, 2010).

Ao final do século XIX, início do século XX, Vidal de La Blache foi quem definiu os princípios da Geografia Regional, enfatizando a relação homem-meio, e marcando a região como elementos de análise geográfica. A década de 1920 foi um marco do desenvolvimento geográfico brasileiro, a partir do livro de Delgado de Carvalho, *Le Brésil Meridional e Geografia Física do Brasil*, que contribui para a quebra dos paradigmas da Geografia Tradicional e para enaltecer os princípios da Geografia Regional.

A década de 1930 foi marcada no Brasil pelo surgimento do Curso Superior de Geografia na Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Nesse sentido, Pontuschka *et al.* (2009, p. 46) afirmam que “[...] a Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos”.

Aconteceram também a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1935, e a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1939. Essas mudanças no cenário nacional contribuíram para cientificidade da Geografia no Brasil.

Ainda em 1932, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, com base no modelo alemão. Passou a vigorar o ginásio, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. A Geografia aparece em todas as séries, porém no final do programa, o que acabava ficando de lado. Essas mudanças foram promovidas pela Reforma Francisco de Campos e as preocupações referentes às aulas de Geografia da época ficaram condicionadas à criação das salas-ambiente, que possibilitavam o contato dos alunos com mapas, rochas e quadros (SOUZA E PEZZATO, 2010).

A escola no Brasil nesse contexto é uma instituição burguesa, um espaço de reprodução das relações sociais capitalistas vigentes, um instrumento essencial para a manutenção do *status quo* (GOMES, 2010). O ensino de Geografia se desenvolve com respaldo Francês, e seus encaminhamentos metodológicos acontecem dentro da perspectiva lablachiana, ou seja, por meio da observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização

da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação das áreas e dos dados coletados, classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries, tipos genéricos, finalizando com uma tipologia (PONTUSCHKA *et al.*, 2007).

A partir de 1940 surgem os primeiros cursos de formação de professores de Geografia. Iniciaram-se os trabalhos também da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e o Conselho Nacional de Geografia (CNG). Nesse aspecto, Souza e Pezzato, (2010, p.80) ressaltam que “[...] a AGB e o CNG contribuíram sobremaneira para a consolidação e o fortalecimento das pesquisas geográficas do país, e conseqüentemente para a produção de material destinado ao ensino.”

Para Siqueira (2012) a academia, na formação dos licenciados, foi importante para reflexões na Geografia escolar e assim, encaminhar mudanças de pensamentos a respeito de **o quê, como e para quem** ensinar Geografia.

Com a Geografia Regional do Brasil influenciada pelos princípios de La Blache, os autores brasileiros Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo destacaram a identidade nacionalista, a serviço de um patriotismo nos livros didáticos.

Para a produção dessa divisão regional foi necessário um diálogo entre os elementos naturais e humanos, promovendo assim a comunicação entre as regiões naturais e os fatores econômicos, políticos e culturais. Porém, essa interação produziu dificuldades para a definição das regiões. No estudo da Geografia do Brasil Geral e Regional, verificou-se uma continuidade da exposição geográfica em relação à terra e ao homem. Porém, a linguagem de apresentação dos textos e das proposições de atividades foram alteradas. Os livros didáticos buscaram elaborar textos simplificados, em alguns casos, considerados superficiais (AZAMBUJA, 2010).

Caracterizada pelo uso de métodos matemático-estatísticos nas décadas de 1960 e 70, a Revolução Teorética Quantitativa abriu uma nova perspectiva para a Geografia. Na essência buscava a substituição do trabalho de campo pelos experimentos laboratoriais, com dados estatísticos, gráficos e tabelas. Foi uma corrente excludente, pouco democrática, já que boa parte desses dados era obtida por sensores e material sofisticado. A própria denominação Teorética oferecia a ideia do rompimento com os trabalhos empíricos. A estatística era o principal caminho para se chegar à comprovação de hipóteses e esclarecimentos de fenômenos geográficos. Fazendo uma crítica à Geografia Clássica e uma revisão dos conteúdos ministrados, no ensino não alterou significativamente os objetivos nem a didática do ensino de Geografia, que continuou enaltecendo as riquezas da nação e o método de memorização. Nesse período a Geografia tratava de representar a grandeza natural e o desenvolvimento econômico do país. As representações se condicionavam a demonstrar que o Brasil iria transformar-se em potência econômica. (CASSAB, 2009)

Ainda na década de 70, a Geografia é excluída dos currículos oficiais e substituída pela disciplina de Estudos Sociais. Para Mendonça (2013), com a lei 5692/71 as ciências humanas sofreram um expressivo golpe, com a retirada, dos currículos, da Sociologia e da Filosofia e, ainda, da Geografia e História, durante o regime militar, que passaram a compor o curso de Estudos Sociais, sendo uma formação rápida que possibilitava aos formados assumirem aulas de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, na Educação Básica.

Nesse sentido, Melo *et al.*, (2006) afirmam que na atualidade ainda se encontram vestígios dessa época. Os professores que fizeram parte dessa curta formação apresentam dificuldades de identificar a diferença entre as ciências. Em consequência da formação, muitos desses professores se apegaram ao livro didático como o salva-vidas do seu ensino.

No entanto, no final dessa mesma década, ganhou força o debate da Geografia Crítica, que acusava a Geografia Clássica de ser enciclopédica e de memorização, e aponta a Geografia Teorética Quantitativa como instrumento ideológico de um governo autoritário. A Geografia passou a ser interpretada como ciência do espaço, e esse espaço é indissociável da sociedade.

Nesse sentido, para Mendonça (2013) a Geografia crítica se comprometia com a realidade e a justiça social, buscava corrigir as desigualdades sociais. Isso fez com que ocorresse um rompimento da neutralidade, colaborando na compreensão da espacialidade e das relações de poder e dominação.

Essa Geografia Crítica, para Cassab (2009), influenciou as propostas curriculares na tentativa de uma mudança radical nos conteúdos e na forma de trabalho escolar, mas o resultado foi a elaboração de currículos extremamente conteudistas e distante da realidade dos alunos. Embora estimulasse o pensamento crítico, o ensino no modelo tradicional de memorização e conteudistas continuou. Para compreender a função social da Geografia gerou-se discussão sobre o seu ensino e sobre a ciência geográfica de forma ampla, além de questões como: para que serve a Geografia? Quem a usa e para quê? Surgiram debates que se preocupavam com a realidade, questões essas que já foram apresentadas na década de 40, buscando gerar reflexões acerca do ensino de Geografia.

Nas décadas de 1970 e 1980 ocorre o movimento de renovação da Geografia, trazendo consigo outros enfoques e novas abordagens teórico-conceituais no âmbito da produção do conhecimento geográfico: a Geografia Teorética ou também chamada de quantitativa e a Geografia da percepção ou também chamada de humanista (PARANÁ, 2008).

O movimento de renovação, ao contrário da Geografia Tradicional, não possuía uma unidade e acabou por se fragmentar em duas vertentes de pensamento: Geografia Teorética Quantitativa e Geografia Crítica.

A primeira influenciou as pesquisas, suas características pautavam-se no uso excessivo de técnicas estatísticas e matemáticas, abusava da quantificação e da valorização das técnicas em detrimento dos resultados, não possuía posicionamento frente aos problemas sociais e ambientais existentes (MORAES, 1995). “A Geografia Teorética não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus.” (PONTUSCHKA, 2007, p.53).

No Brasil dos anos de 1980, o Movimento de Renovação da Geografia, de pensamento crítico, pautado no Materialismo Histórico de concepção dialética, trouxe em seu bojo uma análise crítica do espaço geográfico. Com a denominação de Geografia Crítica, contrapôs as demais correntes de pensamento Geografia Tradicional, de método positivista; a Geografia Teorética de método neopositivista; e a Geografia da percepção, também chamada de Geografia Humanística, pautadas na fenomenologia. Criticava-se o método, os vínculos políticos e ideológicos. (PARANÁ, 2008).

O movimento de renovação da Geografia veio contribuir para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológico da ciência geográfica e para apresentar alternativas ao modo de trabalhar essa ciência enquanto matéria, colocando-se em questão os limites teóricos e práticos das perspectivas vigentes (CAVALCANTI, 2002).

A Geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos. Sendo assim, esse saber servia a projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante. [...] Para superar as dificuldades detectadas no ensino de Geografia, novos caminhos eram propostos (CAVALCANTI, 2010, p. 374).

Nesse contexto ampliaram-se os debates e os questionamentos sobre o significado do Ensino de Geografia, com orientações para que os conteúdos dessa disciplina se desenvolvessem de forma vinculada a uma reflexão pedagógica, que avistasse o aluno como o sujeito de sua aprendizagem. A Geografia assumiu, então, o papel de denunciar as contradições impostas pelo modo de produção capitalista vigente. Buscavam-se novos caminhos, novas linguagens e maior liberdade de reflexão e criação, questionava-se o método e o significado da Geografia (MORAES, 1995).

Nos anos de 1990 as transformações vividas pela sociedade alcançaram maior representatividade, o contexto social, político e econômico vivido nesse momento vieram a promover significativas mudanças no modo de pensar as diferentes áreas do conhecimento, em especial a Geografia. Encontros e conferências realizadas mundialmente, desde os anos de 1990, priorizaram a Educação, inclusive a Educação Básica, como alvo das reformas consideradas necessárias para a formação de um trabalhador adequado às novas exigências

do capitalismo no atual contexto histórico. (PARANÁ, 2008). Ou seja, o cenário social vivido no Brasil, nessa década, exigia um trabalhador que fosse flexível, polivalente e qualificado (FRIGOTTO, 2000). Portanto, a escola passa a ter o dever de formar esse novo trabalhador.

Atendendo a exigências internacionais, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394/96, e em 1998, o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse documento encontram-se as orientações para o ensino de Geografia na atualidade. A Geografia então passa a ser compreendida como “[...] uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais valorizam os conteúdos procedimentais e atitudinais no Ensino Fundamental, ligados ao fazer e ao ser. No caso do Ensino Médio, a busca é pelo desenvolvimento de competências, compreendida como a capacidade de agir em situações específicas, apoiando-se em conhecimentos. O documento não apresenta de forma clara uma alternativa teórica consistente, “[...] ao contrário, assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e confusa”. (PARANÁ, 2008, p. 48).

Do ponto de vista de Zanatta (2010) essa Geografia apresentada nos PCN dá ao professor possibilidades de trabalhar modos alternativos e mais autônomos. Na prática, não exige um vínculo explícito com a orientação da proposta oficial. Mesmo apresentando hibridismo de concepções teórico-metodológicas, a autora diz ser possível identificar em seu texto, elementos que o remetem à concepção dialética, com orientações para que o Ensino de Geografia expresse o construtivismo como base do trabalho pedagógico, como sugere o trecho:

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-professor buscando essencialmente a passagem de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno [...] (BRASIL, 1998, p. 89).

Os PCN destacam de forma ampla a diversificação das concepções teóricas, tanto da Geografia como pedagógico-didáticas, passando estas a servirem de base para as propostas de reestruturação da Geografia escolar na década de 1990 (ZANATTA, 2010).

A partir de 1990, a Geografia Humanística ganha força e Cassab (2009) assegura que críticas são feitas à Geografia Crítica, quando as mudanças ocorridas no mundo colocam em debate o seu conteúdo. Assim, nesse período,

surge com força a chamada Geografia humanística nas universidades e nas escolas. Também chamada Geografia da Percepção, o sujeito, nessa escola geográfica, possui um papel ativo na construção da realidade e na relação com os objetos do conhecimento. Essa postura transforma a Geografia Humanística, progressivamente, numa corrente construtivista. A disciplina não mais será aquela que descreve a superfície terrestre e como essa funciona (Geografia Clássica), e nem será apenas aquela que diz como os espaços humanos devem ser usados ou produzidos (Geografia Quantitativa e Crítica), mas será aquela que examina como o espaço produz o indivíduo (Geografia Humanística) e a vida social.

Em 1998 a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) marcou a reorientação do ensino da Geografia na escola. Os alunos deveriam ser estimulados a exercitar a habilidade de perceber o espaço a partir de referências concretas, o espaço vivido do aluno foi recuperado e o ensino se aproxima da realidade dos alunos.

No entanto Siqueira (2012) assegura que não se pode afirmar que práticas de memorização não estejam mais nas aulas de Geografia, mesmo reconhecendo os avanços da formação dos licenciados em Geografia. Azambuja (2010) ainda alerta que a Geografia escolar brasileira, durante o século XX e neste início de século XXI, tem como recurso efetivo o livro didático, que faz parte da realidade escolar e por isso é referência para análise das práticas de ensino.

O livro didático tem sido abordado em muitas discussões dos últimos anos, quando tratadas as questões do ensino de Geografia. Cada momento histórico exigiu e valorizou determinadas características da obra didática. Contudo, não devemos encarar esse fato de forma determinista, pois sempre há lugar para o novo e o criativo, embora ele também deva levar em conta as conjunturas em que se insere.

Nesse sentido, para Pontuschka *et al.* (2009, p. 343), “[...] o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal.”

Os livros didáticos vêm, ao longo dos anos, entrelaçando-se com a história da disciplina escolar de Geografia, já que eles são usados como um recurso didático e pedagógico pelos professores para o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Pina (2009) afirma que geralmente o livro didático é utilizado pelos professores numa interação de leitura e interpretação do texto, e é nessa relação que, para muitos docentes, é construído o conhecimento.

Mas o que ocorre em muitas práticas escolares é uma leitura superficial, sem muito interesse por parte dos alunos e dos professores, que não se sentem estimulados pelos conteúdos, nem estimulados pelos procedimentos de ensino

e aprendizagem, que se condicionam somente à leitura do livro didático, que, evidentemente, é o recurso de maior acesso e de maior utilização pelos professores.

Assim, mesmo com um debate interno e de avanços expressivos em relação ao seu conteúdo e método, ainda permanece a Geografia como enumeração de fenômenos e lugares e com a descrição de rios, oceanos, lago. Essa visão de descrição e memorização, aliada a livros didáticos precários, carência de estruturas físicas ao trabalho pedagógico e ausência de ações concretas à valorização do trabalho do professor, resulta em um ensino desmotivador para o discente e ainda, que reforça a visão de que a geografia é uma disciplina “menor”, “inferior”, na qual se destacam somente os estudantes que possuem boa memória ou que decoram argumentos em seus discursos. (SIQUEIRA, 2012)

Os problemas que a disciplina de Geografia apresentava foram atribuídos aos livros didáticos durante vários anos. Porém, mesmo que outros recursos didáticos tenham sido incorporados no trabalho do professor, a questão que permanece ainda hoje é como o professor usa esses recursos como instrumento de ensino e aprendizagem. Para finalizarmos, ou não, essa discussão, bem nos afirma Freire (2011) que, muitas vezes, mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um gesto simples do professor; o que parece ser insignificante pode valer como força formadora ou, ainda, como a ação do aluno por si mesmo.

Admitimos que essa tarefa de relatar a trajetória epistemológica do ensino de Geografia possa acometer certa simplificação e até mesmo o abandono de informações. No entanto é necessário considerar importante uma visão global do tema para que o leitor consiga entender o processo que trouxe a maioria dos métodos de ensino e as concepções contemporâneas acerca do ensino de Geografia. Com isso, para sintetizar a narrativa explicamos no quadro 1, a trajetória do ensino de Geografia no Brasil, em linha gerais da história do pensamento geográfico e dos métodos de ensino.

QUADRO 1: QUADRO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.

Período	Justificativa da divisão	Escola do Pensamento Geográfico	Ensino de Geografia
1549 - 1920	Vinda dos Jesuítas ao Brasil. 1847- criação do Colégio Pedro II.	Geografia Tradicional	Ensino valorizava a memorização, era ministrado pelos jesuítas, e, no colégio, por advogados, sacerdotes e autodidatas. Nesse período foi publicado o primeiro livro didático de Geografia para auxiliar os professores.

<p>1920 - 1970</p>	<p>Inicia-se com aprofundamento da inserção da Geografia nos currículos. Criação de institutos no cenário nacional tanto de formação de professores, como do IBGE, AGB, CNG.</p>	<p>Geografia Regional</p> <p>Geografia Teorética Quantitativa</p>	<p>A Geografia Regional enfatiza a relação homem-meio. O ensino passa a ser ministrado pelos primeiros licenciados em Geografia. Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo destacaram-se na produção dos livros didáticos. Na Geografia Teorética Quantitativa aconteceram revisões nos conteúdos, porém sem alteração dos objetivos e didática.</p>
<p>1970 - até a atualidade</p>	<p>Substituição da Geografia e a História pela disciplina de Estudos Sociais. Início das mudanças nas propostas curriculares. Elaboração dos PCN.</p>	<p>Geografia Teorética Quantitativa</p> <p>Geografia Crítica</p> <p>Geografia Humanística</p>	<p>O ensino é ministrado por professores licenciados e os conteúdos apresentaram mudanças no relato de dados, na crítica e por último, a partir da análise da realidade. Os PCN orientam os currículos em todo território brasileiro. O livro didático ainda é considerado o principal recurso utilizado pelos professores em sala de aula.</p>

FONTE : ANDRADE (2015)

Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo para “aprender a aprender”, a “saber fazer”, a “aprender a pensar”, o papel dos conteúdos escolares em geral (considerando-se a informação, as habilidades e as atitudes) e da Geografia particularmente, tem a ver com o método, ou seja, de que forma se irá abordar a realidade (Callai 1999).

O ensino de Geografia torna-se significativo por meio de conteúdos disciplinares e conhecimentos científicos que possibilitem conectar os alunos entre si e o mundo em que vivem. Portanto, o ensino de Geografia significativo se contrapõe à abordagem repetitiva.

No que diz respeito ao método, o ensino e a aprendizagem significativa necessitam substituir práticas viciadas em memorização, com atividades de repetição que buscam apenas a apreensão das informações. É necessário entender qual o sentido do ensino de Geografia no tempo presente, é preciso estabelecer a relação entre o ensino e aprendizagem, para vencer o ímpeto de continuar ensinando nos moldes da Geografia Tradicional.

Para Castrogiovanni (2008, p. 12) o ensino de Geografia preocupa-se com o espaço nas suas multidimensões, considerando o espaço como tudo e

todos, para assim compreender todas as estruturas e formas de organização dos grupos sociais, da diversidade social e cultural, e a apropriação da natureza pelos homens.

Nesse sentido, para Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia deve levar à compreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade do aluno. O espaço real do aluno torna-se então, necessariamente, instrumento de ensino, que possibilita ao estudante compreender o seu presente e pensar o seu futuro, destacando que o presente deve ser visto como algo não estático e sim, em constante movimento. Sobre o ensino de Geografia Castellar e Vilhena dizem que,

[...] o essencial é oferecer não apenas o ensino de geografia, mas uma educação geográfica [...] para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre a sociedade e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 9).

Segundo Azambuja (1991 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 52) a Geografia comprometida com o cidadão deve ensinar o ato de pesquisar, sendo que o trabalhar com a realidade permite aos alunos perceber os motivos nos estudos das informações e ainda permite entender que compreender o todo é mais importante que saber tudo.

A Geografia, quanto disciplina escolar, permite acompanhar as transformações recentes sejam elas físicas, políticas, econômicas e/ou sociais de forma integrada. Para Straforini (2008, p. 53) “[...] de fato, não compete exclusivamente a essa disciplina o papel transformador da sociedade. Não será ela a grande mártir da transformação ou da revolução.” Sabe-se que uma educação cidadã perpassa por várias disciplinas, mas é preciso estabelecer qual o verdadeiro papel da Geografia enquanto disciplina escolar e que pode contribuir para o processo de uma educação cidadã acerca da Educação Geográfica.

Para uma educação cidadã pressupõe-se compreender o sentido de cidadania. Para Siqueira (2012), a concepção de cidadania tem os direitos extensivos quantitativamente e qualitativamente a todos, que acreditamos ser necessária no ambiente escolar, em seus processos de ensino e de aprendizagem.

Para Carlos (2008, *apud* Siqueira, 2012) a sala de aula tem importância na formação do cidadão e pode se concretizar na possibilidade de um trabalho criativo, que possibilite o aluno a pensar o mundo em que vive a partir de sua condição real de existência, pois a partir do ato de conhecer, transforma-se o indivíduo e sua condição no mundo, o que o transporta para novos modos de ver o mundo. Nesse sentido a Geografia aparece como possibilidade de pensar o mundo real.

Sendo assim, as práticas e ações de ensino para a Educação Geográfica podem contribuir significativamente para a formação de alunos/cidadãos, despertando nos alunos o significado do que é ter direito atualmente. O desafio é, por meio de ações de ensino diante de conteúdos de Geografia escolar, ensinar com o compromisso da formação cidadã.

Como bem lembra Vesentini (1994, p. 21), compete aos educadores “[...] fazer da Geografia escolar aquilo que todos almejam: uma contribuição efetiva e indispensável para a criação de cidadãos plenos [...]”, situados em sua localidade, na sua vivência, destacando as relações entre valores de vida e a construção do mundo.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Originadas nos movimentos sociais, as tendências pedagógicas aceitaram vincular práticas didático-pedagógicas com os anseios da sociedade e assim favorecer o conhecimento, não intencionando ser verdades absolutas. Foram formuladas ao longo de décadas por diferentes teóricos influenciados pelos seus contextos históricos. As tendências pedagógicas têm como objetivo nortear o trabalho do professor, modelando-o às necessidades de ensino observadas no âmbito social de cada período vivido.

Estão classificadas em Idealistas/Liberais, que têm como característica a justificação do sistema capitalista, dão ênfase à defesa da liberdade e dos direitos e interesses individualistas na sociedade e entendem a organização social estando baseada na propriedade privada dos meios de produção.

Já as tendências pedagógicas Realistas/Progressistas compreendem a escola como estando condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais. Mas, contraditoriamente, existe na escola um espaço que aponta a possibilidade de transformação social. A educação é uma das possibilidades da compreensão da realidade histórico-social, explicitando o papel do sujeito construtor e, ao mesmo tempo, transformador dessa realidade.

O quadro a seguir, elaborado por Murta (2006), apresenta as principais características dessas tendências. Para a autora, ao longo da história da educação, diferentes concepções de aprendizagem e distintas funções atribuídas à educação geraram variadas tendências ou teorias pedagógicas e que na literatura educacional, diferentes autores desenvolvem estudos e se posicionaram acerca das tendências educacionais, classificando-as segundo suas ideologias subjacentes. Conhecer as diferentes convergências pedagógicas

possibilita ao professor se identificar, e assim rever suas práticas pedagógicas, conforme sua autocrítica.

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

Tendências	Papel do Professor	Papel do Aluno	Conteúdos Escolares	Metodologia Didática	Função de Avaliação
Tradicional	Implementar ações. Vigiar. Corrigir. Aconselhar.	Memorizar conhecimento. Ouvir com atenção. Fazer exercícios.	Fatos e conceitos científicos das disciplinas escolares.	Exposição oral pelo professor.	Selecionar. Classificar. Contabilizar.
Renovada / Nova	Facilitar a aprendizagem. Coordenar atividade. Apoiar.	Participar ativamente. Pesquisar Demonstrar curiosidade	Temas de interesse do aluno Temas da vida.	Descoberta pelo aluno. Passos do método científico.	Acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno.
Tecnicista	Implementar ações. Aplicar materiais instrucionais. Controlar.	Dar respostas programadas. Reagir a estímulos externos.	Fatos. Conceitos. Princípios científicos fragmentados.	Aplicação de materiais instrucionais pelo professor.	Medir. Controlar.
Libertadora Crítico-social	Mediar a construção do conhecimento. Provocar, desafiar, problematizar. Criar situações de aprendizagem.	Pensar, refletir. Interpretar experiências, vivências. Buscar informações.	Pensar, refletir, interpretar experiências, vivências. Buscar informações. Processar informações, fatos, conceitos, princípios, normas, procedimentos, valores, atitudes, conhecimentos científicos e experiências socioculturais vistos de forma globalizada.	Diálogo. Construção coletiva do conhecimento. Interações entre os sujeitos no processo de conhecimento.	Diagnosticar e regular as aprendizagens. Orientar as intervenções pedagógicas. Acompanhar o desenvolvimento do aluno.

FONTE: MURTA (2006).

No que confere à Geografia, as tendências pedagógicas liberais trouxeram ao seu ensino uma postura positivista em sua metodologia de ensino, postura que teve influência francesa. A busca de explicações objetivas e quantitativas, além da percepção neutra e não politizada da realidade ficou conhecida como Geografia Tradicional. No que confere aos procedimentos didáticos dentro dessa perspectiva, o ensino era estabelecido por meio da

memorização, da descrição, da relação dos fatos naturais e sociais e também pela elaboração de sínteses.

Já as tendências pedagógicas progressistas trouxeram ao ensino de Geografia a função de crítica da realidade. O marxismo influenciou de forma significativa a Geografia. Estabeleceu a relação entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios, buscando compreender como se dá essa relação e os bens materiais que a sustentam. Essa perspectiva tem a finalidade de transformar o mundo, ao invés de apenas explicá-lo. Sendo assim, o ensino dessa disciplina tem como função a formação de cidadãos politizados, que integrem as lutas sociais.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

Na atualidade os conhecimentos geográficos ultrapassam as tendências pedagógicas e propõem a construção do conhecimento tendo por base os espaços, as experiências e os simbolismo construídos no imaginário social.

O ensino de Geografia, especificamente dentro do estado do Paraná, tem como orientações as oferecidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) de 2008. Nessas diretrizes, as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, buscam fazer com que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da disciplina geográfica e ainda compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico.

As orientações são para que os conteúdos disciplinares sejam trabalhados de forma crítica, dinâmica, e interligados com a realidade próxima e distante do aluno. O professor necessita ainda considerar o conhecimento prévio do aluno e o relacionar ao conhecimento científico, superando o senso comum (PARANÁ, 2008).

Por meio da problematização e contextualização as diretrizes orientam para que o professor conduza o ensino, mobilizando o aluno para a aprendizagem, com questões que estimulem o seu raciocínio, a reflexão e a crítica, e assim o tornem sujeito de sua aprendizagem (VASCONCELOS, 1993).

Pedagogicamente, as diretrizes orientam para que os conteúdos sejam tratados a partir das categorias de análise da Geografia, relação Espaço-Tempo e relação sociedade-natureza. Os conteúdos devem enfatizar as dimensões geográficas da realidade como: economia, política, socioambiental e cultural-demográfica, denominados de conteúdos estruturantes (PARANÁ, 2008).

No Ensino Fundamental espera-se que o aluno amplie suas noções espaciais. O espaço geográfico deve ser compreendido como resultado da

dinâmica existente entre a sociedade e a natureza, sendo estudado nas diferentes escalas de análises.

Para o Ensino Médio as orientações são para que os conteúdos sejam abordados de forma a permitirem que o aluno problematize a relação existente entre a sociedade e a natureza em suas contradições, considerando os diferentes critérios de regionalização do espaço geográfico, chegando aos blocos econômicos e políticos nas diferentes escalas (PARANÁ, 2008).

Para a prática do ensino de Geografia, as sugestões são para que o professor disponha de diferentes métodos, técnicas e estratégias de ensino aliadas a uma teoria de ensino. Essa preocupação pode melhorar a qualidade da aula e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem.

RESUMINDO

Nessa unidade, apresentamos alguns conceitos básicos da Geografia, necessários para a compreensão de mundo, de homem e de sociedade. Compreendemos também que a Geografia se constitui por diferentes teorias, conceitos e métodos. Somente no século XIX que a Geografia ganha *status* de ciência moderna. Também vimos que a Geografia é uma ciência evolutiva, que está presente em nosso cotidiano desde sempre e que tem suas origens na Grécia Antiga, nas navegações marítimas comerciais. Seu ensino nasceu com papel ideológico/nacionalista e os procedimentos didáticos baseavam-se na descrição dos elementos físicos da paisagem, o que costumamos chamar de Geografia Tradicional. Essa percepção sofreu influência francesa.

Na atualidade, a Geografia tem por função formar cidadãos. Seu ensino deve ser baseado na problematização e contextualização. Os alunos são percebidos como sujeitos da aprendizagem. As práticas pedagógicas procuram o planejamento para obter êxito e para isso são trabalhadas em sala de aula diferentes estratégias, técnicas e metodologias de ensino.

ATIVIDADE

1 - Para compreender a trajetória do pensamento geográfico e a sua relação com o ensino de Geografia preencha o quadro abaixo, justificando as divisões em relação aos períodos que caracterizam as Escolas do Pensamento Geográfico e o Ensino de Geografia.

QUADRO 3 – ATIVIDADE

Período	Justificativa da divisão	Escola do Pensamento Geográfico	Ensino de Geografia
1549 - 1920			
1920 - 1970			
1970 - até a atualidade			

2 - Leia a charge e responda:



FONTE: LAERCIO SOARES (2015)

a. Qual a metodologia que a charge expõe? E quais metodologias podem ser utilizadas atualmente em sala de aula?

b. O modelo educacional tradicional demonstra que o professor, em muitos contextos, promove uma visão pedagógica em que o aluno é um mero “depósito”? Faça uma reflexão, e escreva como o professor da atualidade pode alterar esse cenário.

c. Em sua opinião, quais características possui um professor crítico e reflexivo da sua prática pedagógica cotidiana.

d. Relacione duas diferenças que você considere significativas entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica:



GEOGRAFIA: ESTRATÉGIAS, TÉCNICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO

A prática pedagógica de um professor é marcada por diferentes desafios. Entre esses desafios está a necessidade de fazer com que os alunos aprendam. E, para isso, o professor procura planejar suas ações constantemente, buscando selecionar de forma criteriosa os meios didáticos que possam auxiliá-lo em diferentes situações de ensino.

Na atualidade além da construção do conhecimento, o ensino “[...] contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 13). Portanto, a adoção de uma dinâmica em sala de aula é compreendida como útil quando envolve reflexão crítica, historicidade e contextualização dos temas.

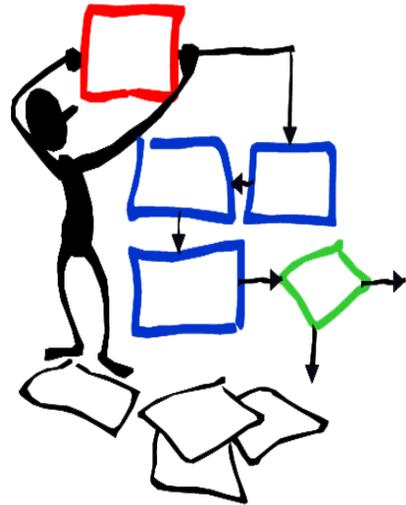
Nessa perspectiva devem acontecer situações de ensino que venham a desafiar o aluno e desenvolver suas habilidades e capacidades.

Nesse processo entram as estratégias de ensino que são entendidas por Masetto (1997) como uma organização das ações do professor em direção a um objetivo bem definido, em que são selecionados recursos e há

um acompanhamento do processo por meio de avaliação contínua. Quando o professor organiza/planeja uma sequência lógica de um conteúdo com posterior avaliação do aprendido, é compreendida em si como uma estratégia de ensino (ROLDÃO, 2009)

Bordenave e Pereira (1999) corroboram com Masetto e Roldão, quando afirmam ser a estratégia de ensino um caminho selecionado ou criado pelo professor para direcionar o aluno, pautando-se numa teorização a ser aproveitada na sua prática educativa. Ou seja, estratégia de ensino é um conjunto de disposições, que busca favorecer o alcance de objetivos educacionais.

Em Educação, o termo estratégia vai fazer referência ao como fazer, ou seja, ao conjunto de opções, ações e atitudes do professor no período da aula (MASETTO, 1997).



Acrescem a essas definições de estratégias de ensino, a organização do espaço de sala de aula, os materiais didáticos utilizados pelo professor, os recursos audiovisuais, as diferentes linguagens, os estudos de caso, a pesquisa, o uso da *internet* entre inúmeras outras opções disponíveis ao professor.

Sendo assim, quando o professor articula uma estratégia de ensino, ele está agregando valores a diferentes situações de ensino e aprendizagem que possivelmente estão ligadas e ancoradas em objetivos de ensino bem definidos e também ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou do curso.

No que confere às técnicas de ensino, Veiga (2000) nos ajuda com o conceito quando nos diz que em muitas situações o termo é utilizado como sinônimo de estratégia de ensino.

A autora entende técnica de ensino como artifícios que se interpõem na relação entre o professor e o aluno e estão submissas à autoridade e à intencionalidade do professor. As técnicas não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a ele, não sendo ainda algo mecânico que se sobrepõe à relação humana.

Portanto, na organização do ensino de determinada disciplina, o professor procura de forma criteriosa pensar e refletir sobre um conjunto de procedimentos didáticos. Esse conjunto de procedimentos Nérici (1986) entende como sendo metodologia de ensino, definida por Fischer como:

A articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser no caso, o ensino de uma determinada disciplina. Quer dizer, a prática pedagógica - as aulas, o relacionamento entre professores e alunos,

a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta o tratamento que dá a sua disciplina, a relação que estabeleceu na prática entre a escola e a sociedade revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se essa articulação a sua metodologia de ensino (FISCHER, 1976, p.1).

As diferentes metodologias utilizadas pelo professor são compostas de estratégias e técnicas de ensino, entendidas como meios e não fins e, portanto, podem e devem ser alteradas sempre que a reflexão crítica do professor sobre a sua prática pedagógica cotidiana sugerir (NÉRICI, 1986).

Em termos gerais, quando aplicada adequadamente uma estratégia de ensino, isso vai implicar no estabelecimento de objetivos bem definidos do que se pretende atingir. Sendo assim, o planejamento de uma estratégia de ensino pressupõe uma intencionalidade de ação por parte do professor, e, ainda, avaliação das competências intelectuais, do tempo e do esforço a serem exigidos.

Bordenave e Pereira (1999) nos apresentam algumas estratégias de ensino com alguns possíveis objetivos educativos classificados no quadro abaixo.

QUADRO 4 – ESTRATÉGIAS E técnicas de ensino E OBJETIVOS EDUCATIVOS MAIS ADEQUADOS.

Objetivos educativos	Técnicas adequadas
Numa classe numerosa, dar aos alunos ocasião de participar, quer formulando perguntas, quer formulando resposta e perguntas, ou expressando opiniões e posições.	Phillips 66 Díade Grupo de cochicho Times de observação
Aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões (consenso)	Grupos pequenos Grupos de integração vertical/horizontal
Desenvolver capacidade de observação e crítica do desempenho grupal	Grupos de verbalização e observação
Produzir grande quantidade de ideias em prazo curto, com originalidade e desinibição	Tempestade cerebral
Conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões	Pergunta circular
Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas mediante, o estudo coletivo de situações reais ou fictícias.	Estudo de caso
Investigar diversos aspectos de um problema e compartilhar o resultado	Seminário

Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática	Estudos orientados em equipes
Delimitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretação sobre um mesmo assunto	Diálogos sucessivos
Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas	Método de projetos
Aprender fazendo e resolvendo problemas com intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal	Oficina ou laboratório (<i>workshop</i>)

Fonte: BORDENAVE E PEREIRA (1999, p.152)

De forma individualizada Anastasiou e Alves (2004) e Veiga *et al.* (2000) trazem a descrição de algumas estratégias e técnicas de ensino que são sugeridas para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento e que possibilitam o uso para o ensino de Geografia, conforme apresentadas no Quadro.

QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS/TÉCNICAS DE ENSINO.

Estratégias / técnicas	Descrição
Aula expositiva Dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos alunos, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os alunos a interrogarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Esse formato de aula utiliza o diálogo entre professor e aluno estabelecendo uma relação de intercâmbio de conhecimento e experiências, sendo o diálogo uma recíproca do saber (VEIGA, 2000).
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 80). Tem como etapa final a exteriorização do aluno com sua própria produção, o que o leva a desenvolver sua capacidade de produção e interpretação (VEIGA, 2000).
Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 83).

Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 84). Veiga (2000) concorda e acrescenta que o estudo dirigido se fundamenta na atividade do aluno e se efetiva na situação socioindividualizada em sala de aula ou fora dela, mas sempre sob a direção do professor, que é insubstituível.
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poderem debater, a distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 85).
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis, que podem ou não ser expressos em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 86).
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 87).
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 88).
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 90). Veiga (2000, p.103) afirma que a técnica visa analisar a natureza dos grupos, as inter-relações de seus membros, as alterações que se processam no seu âmago, geradas por forças internas e externas.
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 91).
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 92).
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 93).

Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 94).
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 95).
Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 96).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 97). Veiga <i>et al.</i> (2000) acrescentam que o estudo de meio é uma técnica de ensino que se realiza pela pesquisa.
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).

FONTE: ELABORADO COM BASE EM ANASTASIOU E ALVES (2005); VEIGA ET AL. (2000)

Observamos, portanto, que as estratégias de ensino têm também como objetivo, planejar a utilização de outros tipos de estratégias a fim de verificar os resultados obtidos na aprendizagem. De modo geral as estratégias de ensino exigirão do professor raciocínio e conhecimentos mais amplos, o que a nosso ver permitirá a seleção e a organização de diferentes ações, de acordo com os objetivos esperados. Nas palavras de Pozo (2002, p.235):

As estratégias requerem planejamento e controle da execução. O aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que o está fazendo, o que por sua vez exigirá uma reflexão consciente, um metac conhecimento sobre os procedimentos empregados. Além disso, implicariam um uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis. Para que um aprendiz ponha em andamento uma determinada estratégia, deve dispor de recursos alternativos, entre os quais devem ser utilizados aqueles que considerar mais adequados, em função das demandas da tarefa que lhe seja apresentada.

O lugar das estratégias e técnicas no processo pedagógico é de intermediar as relações entre o professor e o aluno, e essas mediações, ou condições, são necessárias e favoráveis, mas não são suficientes no processo de ensino. Para a autora, as estratégias e técnicas têm um caráter instrumental e encontram sua razão no serviço que prestam. Conhecê-las teoricamente não vai garantir o seu sucesso e sim a forma com que se utiliza é que poderá definir o seu potencial (VEIGA, *et al.*, 2000).

Portanto, para fazer uso de uma estratégia de ensino não bastará ao professor a simples aplicação de algumas técnicas. Será necessária a participação do aluno, no sentido de que esse deve parar e pensar o que e por que está fazendo.

As estratégias de ensino são na verdade estratégias de apoio ao professor, pois procuram ser pensadas para aumentar a motivação, a atenção, a concentração do aluno e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do aprendizado.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ESTRATÉGIA I

A aula expositiva - De acordo com Veiga (2000) ao analisarmos as tendências pedagógicas presentes na educação brasileira, percebemos que a aula expositiva se contrapõe a uma diversidade de modernas técnicas de ensino. Para a autora, a aula expositiva é identificada como sendo a mais tradicional das técnicas de ensino. No entanto, apesar das frequentes críticas a essa técnica, ela nunca foi relegada da prática pedagógica de novas escolas.

A aula expositiva sempre esteve presente na prática docente, independentemente da concepção pedagógica. Sendo assim, a autora sugere que essa técnica de ensino, ao invés de ser rejeitada pelo professor na atualidade, deve ser transformada, inovada, e assim tornar-se uma eficiente ferramenta de trabalho.

Uma das alternativas sugeridas para essa transformação, é dar à aula expositiva uma dimensão dialógica, transformando-a em uma **aula expositiva dialogada**.

Esse novo formato vai permitir estabelecer entre professor e aluno um intercâmbio de conhecimentos e experiências, uma busca recíproca do saber, contrapondo-se ao ensino autoritário. A autora destaca, ainda, que “[...] o

diálogo não é uma técnica pedagógica, mas é a posição do professor em relação aos estudantes e ao conteúdo.” (VEIGA, 2000, p. 106).

Para Freire e Shor, (1986) citado por Veiga (2000), nesse formato de aula, o professor pode utilizar como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno, relacionando-os à temática da aula e assim valorizar a realidade vivida do aluno. E quando problematizar os temas é possível estimular o aluno, identificando alternativas de reelaboração da produção do conhecimento.

O quadro 6 sugere uma proposta de aula expositiva dialogada na percepção de Veiga *et al.* (2000).

QUADRO 6 - AULA EXPOSITIVA DIALOGADA

Aula expositiva dialogada	
1ª - Provocar, estimular a curiosidade do aluno com questões.	Como? Onde? Quando? Por quê?
2ª - Espacialização do tema da aula	Por meio do uso de mapas o professor localiza os fenômenos para o aluno.
3ª - Objetividade	O professor precisa deixar claro no início da aula, os objetivos do estudo do tema e ainda escrever esses objetivos no quadro, para que o aluno perceba o motivo e o sentido da exposição do tema.
4ª - Adoção de palavras-chaves	O professor pode utilizar-se de palavras-chaves para ditar o ritmo da aula. Os alunos fazem anotações que poderão ser consultadas posteriormente.
5ª- Organização da fala	Por meio de tópicos previamente estabelecidos, o professor organiza a sua fala e evita misturar temas, por mais que eles estejam inter-relacionados. Uma fala desordenada mais atrapalha do que ajuda.
6ª - Como proposta de avaliação, o professor pode se valer das sugestões de Anastasiou (2005), mencionadas no quadro 2.	
Cabe destacar que essa é apenas uma sugestão dentre as inúmeras existentes com intenção de melhorar a aula expositiva. Dentro do nosso entendimento, o contexto de sala de aula é que vai definir qual a melhor técnica que o professor deve usar.	

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

ESTRATÉGIA DE ENSINO II

A pesquisa em sala de aula - é um bom exemplo de estratégia de ensino, configura-se como uma das possibilidades de desenvolver no aluno uma leitura crítica do cotidiano. Para Moraes e Lima (2002, p. 10), a pesquisa em sala de aula é uma das formas de “[...] envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades.”

No planejamento dessa estratégia, o professor pode pensar o uso de diferentes linguagens como recursos didáticos: jornais, revistas, cordéis, literatura, charges, imagens, entre outros.

Esses recursos possuem uma diversidade de assuntos geográficos, além de serem materiais de fácil acesso. Por meio desses materiais é possível a abordagem das diferentes categorias de análises da Geografia como: lugar, paisagem, território, espaço e região. A pesquisa no contexto escolar é uma estratégia de ensino para ambientes de inquietação, compartilhamento, diálogo, questionamentos, reflexão e discussão, podendo ainda ser trabalhada em outros ambientes dentro da escola, como laboratório de informática e mesmo a biblioteca, entre outros espaços. As imagens 1 e 2 mostram os ambientes de laboratório de informática e biblioteca.

IMAGENS 1 E 2 - PESQUISA EM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E PESQUISA NA BIBLIOTECA



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS (2014)

Observa-se ainda que a biblioteca é uma fonte de pesquisa e de memória, além de um espaço diferenciado para se promover o ensino. Para Arruda (2002), a biblioteca tem sua estrutura voltada para a realização de trabalho em conjunto, entre alunos e professores, funcionando como um complemento da sala de aula, e ainda fornecer material bibliográfico necessário às atividades escolares.

ESTRATÉGIA III

O uso do jornal impresso e de revistas em sala de aula: observem, nas imagens 3 e 4, revistas e jornais impressos como fonte de leitura de temas geográficos. Esses impressos servem como mediadores entre a escola e a sociedade, atuando como fonte primária de informação, como afirma Faria (2006).

Além de contribuir para formar leitores, auxiliam o contato do aluno com a língua padrão, “[...] os bons jornais oferecem, tanto ao professor como aos alunos, uma norma padrão escrita que sirva de ponto de referência para a correção na produção de textos.” (FARIA 2006, p. 11). Além disso, esses formatos de textos são bons exemplos de registros geográficos e históricos.

Quando utilizados em sala de aula o professor deve esclarecer ao aluno a diversidade de textos que podem ser encontrados nesses materiais como: título, legenda, artigo de opinião, box, cabeçalho, coluna e chamada, bem como as ilustrações, fotografias, cartuns, charges, tirinhas e infográficos. (CAVALCANTI, 1999).

A leitura é um bem cultural e o acesso a ela deve ser oportunizado a todas as pessoas, pois de acordo com Ghilardi (1999, p. 107) “[...] o analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler ou escrever, mas o que não compreende os textos que circundam.” Para Silva e Lima (2008, p.148):

A utilização de materiais com potencialidade significativa em substituição ao livro didático coloca o professor diante do desafio de se orientar por outros recursos. Ele passa a ter uma nova função no processo de ensino, tornando-se, com isso, um constante pesquisador de novas formas e situações de aprendizagem.

O uso de jornais e revistas em sala de aula - imagens 3 e 4 , pode enriquecer os temas geográficos e ainda desenvolver no aluno interesse e mesmo autonomia, tornando-o um leitor crítico de textos das diferentes mídias.

IMAGENS 3 E 4 - REVISTAS E JORNAIS EM SALA DE AULA.



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS (2014)

Essa estratégia de ensino possibilita o envolvimento do aluno com os temas geográficos abordados, promove ainda o seu amadurecimento na hora da coletar dados, de selecionar informações, podendo ainda desenvolver um posicionamento crítico frente às matérias selecionadas, além da possibilidade de percepção da realidade próxima em relação aos fatos cotidianos. O aluno tem a possibilidade de refletir sobre a intencionalidade e o posicionamento dos autores dos textos por ele escolhidos.

ESTRATÉGIA DE ENSINO IV

A música como estratégia de ensino é uma possibilidade do professor apresentar outras formas de representação das temáticas geográficas para além dos textos do livro didático. É um recurso pedagógico importante no sentido de compreensão da territorialidade (GOULART E ANTUNES, 2012).

Para os autores, a música é um elo do sujeito com seu espaço de referência identitária. Exemplificam, apresentando a música tradicionalista gaúcha, que quando ouvida, remete à paisagem dos pampas, à figura do gaúcho e ao seu estilo de vida, assim como o tango que nos remete à Argentina e o fado a Portugal.

Com o advento do capitalismo a música ganha caráter universal e acaba agregando novas características sociais e culturais, fruto das transformações introduzidas, produzindo assim novas territorialidades, segundo os autores.

A música sertaneja na atualidade ganhou novas características, novos elementos, buscando ampliar seu público e se transformou no sertanejo universitário, que é uma adaptação do sertanejo clássico (GOULART e ANTUNES, 2012).

Se buscarmos o sertanejo clássico/raiz, encontramos músicas que nos remetem a um estilo de vida de uma sociedade rural, originalmente o caipira. Geograficamente falando, esse estilo de música nos remete à expansão das fronteiras agrícolas brasileiras. Suas letras trazem a rotina da vida do campo, o ritmo de vida, bem como temas urbanos que, de alguma forma, interferem no meio rural. (GOULART e ANTUNES, 2012)

A música sertaneja raiz é uma boa estratégia de trabalho em temas como - a transformação do espaço geográfico brasileiro. Como exemplo, temos a letra da música *Mágoa de Boiadeiro*, dos compositores **Índio Vago e Nonô Basílio, gravada e regravada por diferentes artistas**. A música apresenta a Região Centro-Oeste do Brasil, seu espaço rural e sua transformação.

Mágoa de Boiadeiro

Antigamente nem em sonho existia
Tantas pontes sobre os rios
Nem asfalto nas estradas
A gente usava quatro ou cinco sinuelos
Pra trazer o pantaneiro no rodeio da boiada
Mas hoje em dia tudo é muito diferente
Com o progresso nossa gente nem sequer faz uma ideia
Que entre outros fui peão de boiadeiro
Por este chão brasileiro os heróis da epopeia

Tenho saudade de rever nas currutelas
As mocinhas nas janelas acenando uma flor
Por tudo isso eu lamento e confesso
Que a marcha do progresso é a minha grande dor
Cada jamanta que eu vejo carregada transportando
Uma boiada me aperta o coração
E quando olho minha traia pendurada de tristeza
Dou risada pra não chorar de paixão

O meu cavalo relinchando pasto a fora
Que por certo também chora na mais triste solidão
Meu par de esporas meu chapéu de aba larga
Uma bruaca de carga um berrante um facão
O velho basto o sinete e o apero, o meu laço e o cargueiro
O meu lenço e o gibão,
Ainda resta a guaiaca sem dinheiro
Deste pobre boiadeiro que perdeu a profissão

Não sou poeta, sou apenas um caipira
E o tema que me inspira é a fibra de peão

Quase chorando imbuído nesta mágoa
Rabisquei estas palavras e saiu esta canção
Canção que fala da saudade das pousadas
Que já fiz com a peonada junto ao fogo de um galpão
Saudade louca de ouvir o som manhoso de um berrante
Preguiçoso nos confins do meu sertão.

(Composição: Índio Vago – Nonô Basílio)

Nessa atividade o professor pode ainda utilizar mapas para localização dos fenômenos apresentados na música e ainda ampliar a discussão, trazendo temas como desigualdade social, mecanização do campo, desemprego, êxodo rural, tecnologia entre outros.

Diferentes ritmos musicais como samba, sertanejo, pagode, erudito, *funk*, podem ser utilizados para trabalhar diferentes temas geográficos, ou seja, o professor pode fazer uso de diferentes ritmos. A música serve como incentivo e também como forma de representação do entendimento do autor sobre temas políticos, culturais econômicos e outros. Ela possibilita, ainda, a interdisciplinaridade, o que enriquecerá o estudo, além de não o restringir apenas aos conhecimentos geográficos. O trabalho com a música desperta a curiosidade do aluno sobre o mundo, faz com que este apresente sua capacidade criativa, despertando um olhar inquieto sobre a vida.

Importante é valorizar as experiências de vida do aluno e propor reflexão como forma de construção de novos conhecimentos, proporcionando apreender a realidade, mesmo sendo essa realidade, por vezes fugaz, fragmentada, confusa e até mesmo excludente (SOUZA e QUEIROZ, 2012).

Quando um professor procura instigar seus alunos relacionando a escola e o mundo, fazendo com que esse aluno seja ligado e participativo, tanto na escola como fora dela, que relacione a Geografia com o mundo, com as pessoas, esse professor está fazendo com que seus alunos rompam barreiras disciplinares e assim aconteçam novas e diferentes leituras do mundo e da escola (KAERCHER, 2007).

Quando trabalhamos a partir das coisas próximas aos alunos, explicando a lógica que ordena a organização dos espaços, estamos possibilitando que o aluno integre-se com mais facilidade às novidades, estamos lhe dando as ferramentas para que construa seus conhecimentos, e os relacione a sua vida, entre escola e vida, entre a Geografia e natureza, a Geografia e sua cidade, enfim Geografia e seu cotidiano (KAERCHER, 2007).

ESTRATÉGIA V

A aula de campo/trabalho de campo/estudo de meio/pesquisa de campo. Essas são algumas das expressões comumente utilizadas para se referir a uma das estratégias de ensino bastante utilizadas por professores de Geografia como forma de concretizar o conteúdo trabalhado de forma teórica em sala de aula.

O trabalho de campo compreende “[...] toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar [...] um instrumento didático importante no ensino de Geografia, uma ciência que se encarrega de explicar os fenômenos resultantes da relação sociedade/espço.” (PEREIRA e SOUZA, 2007, p. 2).

Castrogiovanni (2000, p. 13) entende o trabalho de campo como “[...] toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação.”

As imagens 5 e 6 sugerem um trabalho de campo, realizado com alunos do Ensino Médio de uma Escola do Campo, do município de Rebouças /PR, no Museu de Geociência e laboratório de Geologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste /Irati realizado em 2014.

O objetivo dessa estratégia era apresentar aos alunos outros ambientes de estudo para além da sala de aula, bem como a possibilidades de ouvir comentários de outro profissional sobre a temática trabalhada em sala de aula.

O trabalho de campo oportuniza também diferentes questionamentos, aguça a curiosidade e valoriza os temas trabalhados em sala de aula. Promove posteriormente, rodas de conversas, trabalho em grupo, apresentação seminário, relatório de campo, entre outros trabalhos.

IMAGENS 5 E 6 - TRABALHO DE CAMPO - VISITA AO MUSEU DE GEOCIÊNCIA DA UNICENTRO /IRATI



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS (2014)

Cabe destacar que, como toda estratégia de ensino, o trabalho de campo deve ser planejado com antecedência e o professor precisa prever as diferentes situações de ensino possíveis, além de a proposta estar sendo apresentada dentro de uma perspectiva viável e, assim, possibilitar êxito.

RESUMINDO

Estratégia de ensino é um caminho selecionado ou criado pelo professor para direcionar o aluno, pautando-se numa teorização a ser aproveitada na sua prática educativa. Já a técnica de ensino é entendida como um artifício que se interpõe na relação entre o professor e o aluno, submissa à autoridade e à intencionalidade do professor. Não são consideradas naturais ao processo de ensinar, mas dão condições e acesso a ele. As metodologias de ensino são conjuntos de procedimentos didáticos, compostos de diferentes estratégias e técnicas de ensino.

As estratégias e técnicas de ensino devem ser adequadas aos objetivos educativos que se pretende atingir. Elas se apresentam como intermediárias entre o professor e o aluno e possuem um caráter instrumental, devendo ser pensadas para abranger toda a diversidade intelectual existente no contexto de sala de aula.

ATIVIDADE

Observe o quadro elaborado por Bordenave e Pereira (1999) sobre os fatores que afetam o processo de **ensino** e responda à questão:

ALUNO	ASSUNTO	PROFESSOR
Motivação Conhecimentos prévios Relação com o professor Atitude com a disciplina	Estrutura: componentes e relação Tipos de aprendizagem requeridos Ordem de apresentação	Situação estimuladora ambiental Comunicação verbal de instruções Informação ao aluno sobre seus progressos Relação com o aluno Atitude com a matéria ensinada

A charge é uma das diferentes linguagens existentes utilizadas em sala de aula e uma das formas críticas de apresentação de temas políticos, econômicos, sociais e culturais.

- a. Observe a charge abaixo e reflita sobre a questão: Você conhece realmente seus alunos? Formule sua própria teoria sobre os fatores que podem influenciar de forma significativa a aprendizagem dos conteúdos em sala de aula.



FONTE: SOARES, LAERCIO (2012)



AS DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

É comum veres em nosso vocabulário cotidiano diferentes expressões de cunho geográfico como “poxa, o cara viajou!”, quando se refere à falta de conhecimento ou mesmo desconexão de algumas pessoas frente a realidade, além de outras como “você precisa criar um espaço no grupo”, “preciso me achar primeiro”.

Tais expressões são apresentadas por Kaercher (2003) como opção na hora de problematizar e contextualizar a aula. A ideia é motivar os alunos a buscar em sua memória do cotidiano frases com expressões comuns e que trazem Geografia em seu sentido.

Outras expressões comuns no cotidiano e encontradas com bastante frequência, são as placas de orientação/ localização e de sinais de trânsito, imagens 7 e 8.

IMAGENS 7 E 8 - PLACAS DE LOCALIZAÇÃO/ORIENTAÇÃO E DE SINAIS DE TRÂNSITO



FONTE DAS IMAGENS: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS (2015).

Inúmeras são as possibilidades de trabalho com as placas e sinais de trânsito em Geografia. Entre elas estão questões de localização e orientação espacial. Observa-se ainda que as placas de trânsito nos transmitem sensações, como de segurança, de controle do espaço, ou seja, as placas de trânsito servem também para que as pessoas possam se sentir seguras, localizadas, orientadas, quando percorrem espaços em cidades, principalmente quando estão trafegando em lugares diferentes dos vividos (SOUZA e QUEIROZ, 2012).

A fotografia é uma das possibilidades de leitura de mundo. Por meio dela é possível trabalhar os conceitos de lugar, paisagem e região, bem como observar as transformações ocorridas no espaço geográfico. Se observada de forma atenta, a fotografia nos revela elementos naturais da paisagem como: relevo, topografia, rios, encostas, vegetação, animais, entre outros. Pode-se observar, ainda, as construções humanas como: estrada, campo de cultivo, redes de energia, cidades além da arquitetura e da infraestrutura. A fotografia nos permite refletir sobre os hábitos e costumes das pessoas, gostos, moda, poder aquisitivo, além das atividades econômicas, aspectos demográficos e socioeconômicos da população.

Por meio de uma imagem é possível trabalhar com uma sequência de imagens de um lugar, abrindo espaço para reflexão e discussão sobre a evolução do espaço urbano local, bem como a dinamicidade do espaço geográfico e seu processo constante de transformação. O professor deve colocar ao aluno que todos somos construtores desses espaços (SOUZA e QUEIROZ, 2012). Como exemplo temos a imagem 9.

IMAGEM 9 : OBSERVE A PAISAGEM .



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS (2013)

Ao observar a imagem 9, podemos questionar e ainda refletir sobre : que lugar é esse? Em que época essa imagem foi produzida? Qual o objetivo dessa imagem? O que a imagem está querendo revelar? Quais são os elementos da paisagem revelados nessa imagem? Em que escala: local, regional, nacional ou global encontra-se essa imagem?

Outro material com possibilidade de trabalho em sala de aula, sugerido por Souza e Queiroz (2012), encontra-se nos textos bíblicos. A Bíblia é comum a todos os alunos e nosso cotidiano, o material traz em suas páginas muito de Geografia, mapas de regiões e territórios existentes em tempos antigos, além de descrições de diferentes lugares e contextos.

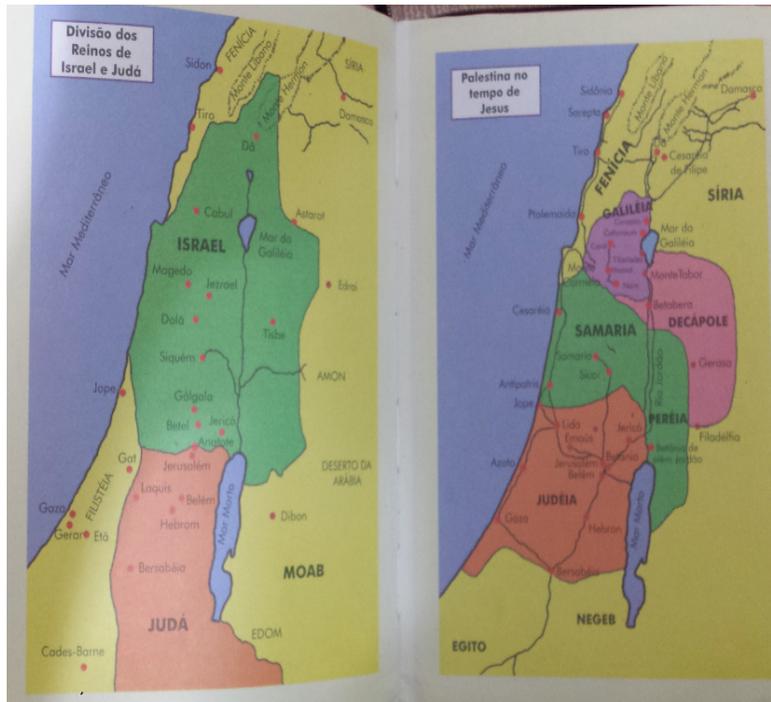
No entanto vale alertar que, ao utilizar essa forma de abordagem, o professor necessita centrar nas questões científicas, mantendo-se imparcial e, assim, preservar as ideologias religiosas que podem existir em sala de aula.

Temas possíveis de serem levantados com essa estratégia de ensino são questões sobre os conflitos religiosos no Oriente Médio, principalmente entre árabes e judeus, a questão do território e os fundamentos do direito de posse e as intolerâncias entre as diferentes sociedades.

Existe ainda a possibilidade de trabalho interdisciplinar com a História, com a Arte, com a Língua Portuguesa e as demais disciplinas. É um diálogo bastante possível que permitirá diferentes visões do mesmo tema. É possível, ainda, trabalhar fusos horários, escala geográfica, localização, coordenadas geográficas entre outros temas.

A imagem a seguir traz uma das páginas de uma Bíblia comum (imagem 10), de uso doméstico, em que foi possível encontrar mapas antigos. Existem outras imagens de melhor qualidade e mesmo livros especializados nesse tipo de mapas. Esse é apenas para exemplificar a proposta de trabalho.

IMAGEM 10 - Página bíblica.



FONTE: Página DA *BÍBLIA SAGRADA*, ED. CLARETIANA – 2008. REPRODUZIDA PELAS AUTORAS (2015)

Outras linguagens bastante comuns nas aulas de Geografia e encontradas com facilidade no nosso cotidiano são as charges, quadrinhos, textos literários, cordel, contos, mapas.

Além dos mapas, existem outras formas de representações geográficas que podem ser utilizadas em sala de aula: mapas mentais, imagens de satélite; fotografias aéreas, globo terrestre, além do desenho livre produzido pelo aluno. Essa atividade, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.302), apresenta-se como “[...] esquemas gráficos de organização da relação do ser humano com o mundo.” Por meio do desenho, o aluno pode narrar a sequência dos conteúdos apresentados pelo professor e apreendido por ele.

O ENSINO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – AVA

Os ambientes virtuais de aprendizagem são os *softwares* que permitem a criação de cursos que podem ser acessados por meio da *internet*.

Eles ajudam professores a gerenciar conteúdos e acompanhar o desempenho de seus participantes, tornando-se uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem, pois os cursos e as disciplinas concebidos por meio do AVA abrem novas oportunidades de acesso à aprendizagem.

Em meio à revolução da informação, o professor tem um importante papel. Ele pode ampliar e ajudar na capacidade dos alunos de elaborar textos, pesquisar sobre determinado assunto, emitir opinião e debater com outros usuários, além da possibilidade de professores e alunos serem produtores e divulgadores de suas pesquisa e opiniões.

Na Educação, as ferramentas da *Web* são colaborativas para democratização, pois é possível acessar conteúdos, mas também transformá-los, reorganizá-los e assim possibilitar a aprendizagem cooperativa, construindo uma inteligência coletiva.

A função do professor atual é assumir uma postura ativa e criar estratégias que propiciem aos alunos desenvolverem a aprendizagem por meio da tecnologia. Dessa forma, o professor deixa de ser um transmissor do conhecimento e passa a ser um orientador, ensinando por meio de situação colaborativa, ao lado dos alunos.

Na integração dessas tecnologias à Educação deve ser levado em conta que o mais importante é uma possível melhora na aprendizagem dos alunos, sendo também um recurso para a formação humana e cidadã. Nesse contexto, é importante integrar as velhas e as novas mídias de acordo com as condições de acesso à tecnologia, os conteúdos escolares a serem ensinados e os objetivos pedagógicos de cada professor.

Entre as possibilidades para as atividades pedagógicas, o professor pode usar o *blog* para interagir com o meio virtual. Essa é uma possibilidade para expandir a aula para além do espaço físico e do tempo escolar, permitindo e orientando o desenvolvimento de atividades e disponibilizando materiais eletrônicos, propondo debates sobre pontos relevantes do conteúdo, tornando o *blog* uma ferramenta construtivista de aprendizagem, ultrapassando os limites da escola.

A ferramenta do *Podcast* proporciona a gravação de áudio personalizada, divulgando assim opiniões ou entrevistas, e pode ser ouvida no próprio *site*, ou a partir do *download* para o computador, tocador de MP3 ou telefones celulares. O *Podcast* possibilita a utilização de uma linguagem

familiar aos alunos, pois, além da voz, podem ser utilizadas músicas, imagens, histórias, vídeos, aproximando-se de uma linguagem semelhante à utilizada pelos educandos em seu dia a dia.

O professor também pode utilizar ferramentas como o *Youtube*, *webquest*, *fotolog*, *Facebook* e *Metaversos* para sua prática pedagógica. O *Youtube* permite ao usuário carregar, assistir e compartilhar vídeos digitais. A sua utilização pode ocorrer em atividades presenciais ou a distância, integrando os objetivos pedagógicos aos temas e conteúdos de estudo. Os vídeos utilizados podem ser produzidos pelo professor, para serem usados como material de apoio nas atividades, na mobilização dos alunos para iniciar um novo tema de estudos, problematizar, ou em conjunto com os alunos pode ser um apoio a projetos.

A *webquest* é uma possibilidade de atividade investigativa, na qual as informações com que os alunos interagem são da *internet*. Essa atividade de aprendizagem aproveita a imensa riqueza de informações disponibilizadas na rede, tornando-se um processo de aprendizagem atraente porque envolve pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto a partir do material e das ideias obtidas, socializando a informação, compartilhando e até reelaborando por meio dos alunos e professores de diferentes lugares do mundo.

O *fotolog* é uma ferramenta usada para mostrar fotografias de atividades desenvolvidas pelos alunos e imagens de conteúdos explorados em sala de aula. Entre os *fotologs* utilizados, destacamos o *Flickr* e o *Picasa*. O *Instagram* também é classificado como um *fotolog*, pois compartilha fotos, além de ser um aplicativo gratuito.

O *Facebook* como ferramenta pedagógica pode ser utilizado na promoção da colaboração do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são necessários alguns cuidados que dever ser tomados para a compreensão da estrutura e organização, além das questões da privacidade.

Dentre a utilização do *Facebook*, pode-se usar o *chat* para tirar dúvidas em tempo real, entre alunos e professor, professores e outros. As fotos e os vídeos podem divulgar os trabalhos e atividades realizadas. Os compartilhamentos difundem informações e conhecimentos relevantes, os eventos podem ser divulgados para lembrar e receber a confirmação da participação em atividades rotineiras. Os comentários e as mensagens pode ser úteis para lembrar provas, trabalhos, e resolver dúvidas individuais. Também é possível criar um ambiente de interação e debate sobre determinados conteúdos, as enquetes podem coletar opiniões dos alunos e demais, os conteúdos podem favorecer a criação de novas páginas dentro de um grupo, sendo colocados assuntos diversos, que ficam armazenados por tempo indefinido.

Os *Metaversos* são espaços virtuais tridimensionais imersos, que simulam uma realidade e levam as pessoas a interagirem socialmente, por meio de personagens, seus avatares, em atividades. Essa ferramenta representa metáforas do mundo real no universo virtual, que ignoram as limitações físicas do mundo.

Essas tecnologias são potencialmente interativas e direcionadas a propiciar aos alunos a autoria colaborativa. O ideal é que o uso das interfaces da *Web* faça parte do projeto pedagógico da escola, para que assim sejam incorporadas como integrantes da proposta de atividade de cada ano escolar.

OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Compreendem-se como objeto de aprendizagem os recursos, digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica (AUDINO, 2012). Ou seja, são “[...] qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem.” (TAROUÇO *et al.*, 2003, p. 2 *apud* AUDINO, 2012). Na maioria são arquivos de multimídia e interativos com base educacional, e ainda podem dar suporte a diversas modalidades de ensino - presencial, híbrida ou a distância - nos diferentes campos de atuação, educação formal, corporativa ou informal; reúne ainda diferentes características como durabilidade, facilidade para atualização e flexibilidade.

Além de ser de fácil manipulação, são passíveis de combinação com outros objetos educacionais ou mesmo qualquer outra mídia digital (vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web) por meio da hiperligação (AUDINO, 2012).

EXEMPLOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Exemplo 1 - Conteúdo multimídia (vídeo, animações, etc.) - O vídeo tem linguagem própria, auxilia o professor em uma leitura crítica, além de permitir diálogo entre o professor e o aluno.

ANIMAÇÃO – O HOMEM CAPITALISTA



FONTE : [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=5XQfNmML_V4](https://www.youtube.com/watch?v=5XQfNmML_V4)

Exemplo 2 - Conteúdos instrucionais - os jogos interativos e os simuladores são bons exemplos – Os jogos, aproveitam da tecnologia como subsídio na realização da atividade. Fazem uso de elementos lúdicos na construção do conhecimento e com isso buscam despertar o interesse do aluno e aguçar sua criticidade. Já os simuladores têm por objetivo incentivar o aluno na apreciação dos métodos científicos, ajudam na reflexão e na compreensão do mundo que o cerca, tendo por base as experiências em laboratórios virtuais.

EXEMPLO DE JOGOS INTERATIVOS - MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - MEC



Ciclo Básico



Ciclo Intermediário



Ciclo Avançado



Outros materiais

FONTE : [HTTP://WEBEDUC.MEC.GOV.BR/MIDIASEDUCACAO/#](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#)

EXEMPLO DE SIMULADORES: LABORATÓRIO DIDÁTICO VIRTUAL DA USP – LABVIT



FONTE: [HTTP://WWW.LABVIRTQ.FE.USP.BR/SIMULACOES/QUIMICA/SIM_QUI_FISSAONUCLEAR.HTM](http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_fissao_nuclear.htm)

Exemplo 3 - Objetivos de ensino (hipertexto) – Os hipertextos são formas diferentes de textos disponíveis na *web*, estão em formato digital, e podem ser acessados por meio de *hiperlinks*, ou *links*, têm acesso ilimitado e estimulam a interatividade do material.

Existem diferentes sites com expressiva quantidade de textos científicos. Em alguns se pode publicar artigos e textos.

Exemplos:



FONTE: [HTTPS://SCHOLAR.GOOGLE.COM.BR/](https://scholar.google.com.br/)



Scientific Electronic Library Online

FONTE: [HTTP://WWW.SCIELO.ORG/PHP/INDEX.PHP](http://www.scielo.org/php/index.php)



FONTE: [HTTPS://WWW.GOOGLE.COM/DOCS/ABOUT/](https://www.google.com/docs/about/)

Exemplo 4 - **Software instrucional** - Os *softwares* educativos objetivam introduzir a tecnologia na vida dos alunos, uma forma de apresentação do conteúdo, agradável e diferente, e uma ferramenta inovadora e pertinente no processo de aprendizagem



FONTE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=P6Lx-DqF170](https://www.youtube.com/watch?v=P6Lx-DqF170)

Seguem sugestões de alguns repositórios de objetos de aprendizagem para você pesquisar e (re)utilizar em suas atividades:

RIVED - <http://rived.mec.gov.br>

LABVIRT - <http://www.labvirtq.fe.usp.br/indice.asp>

PROATIVA - <http://www.proativa.vdl.ufc.br>

MERLOT - <http://www.merlot.org>

UNIVERSIA - <http://www.universia.com.br>

Ponto de Encontro MEC - <http://mecsrv70.mec.gov.br/pontodeencontro>

Dia-a-Dia Educação - <http://www.diaadia.pr.gov.br>

Domínio Público - www.dominiopublico.gov.br

CESTA - <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestaconsulta.html>

LORDEC - <http://education.uoit.ca/lordec/collections.html>

LABVIRT - <http://www.labvirt.futuro.usp.br>

EIMIDIA - <http://www.eimidia.com/site/>

Universidade Federal do Paraná - <http://www.cesec.ufpr.br/etools/oe3>

OER Commons - <http://www.oercommons.org>

SavoirNet - <http://www.savoirnet.ca>

Xerte - <http://www.nottingham.ac.uk/~cczjrt/Editor>

Casa das Ciências - <http://www.casadasciencias.org>

Portal do Professor - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

DESENVOLVENDO MATERIAL DIDÁTICO NA FORMA DE JOGOS

O uso de materiais gráficos e cartográficos no ensino e na aprendizagem geográfica amplia as chances de compreensão do espaço geográfico e da realidade vivida pelo aluno. Consideramos os mapas como elementos fundamentais nesse processo, pois permitem um maior entendimento dos fenômenos que atuam no espaço. (SIMIELLI, 2007).

Os mapas são importantes ferramentas de aprendizagem e de leitura de mundo. E para despertar o interesse dos alunos, apresentamos uma possibilidade lúdica de localização e leitura do espaço próximo e distante do aluno, utilizando-se do jogo de percurso como possibilidade pedagógica.

“TRILHANDO O SUL DO BRASIL”: O JOGO DE TRILHA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para dar dinamismo às aulas, o professor, com frequência, apoia-se em diferentes materiais didáticos. Apresentaremos, portanto, a proposta de criação de um jogo de trilha, “Trilhando o Sul do Brasil”. O jogo tem por objetivo auxiliar o professor na temática sobre as regiões do Brasil, e optamos pela Região Sul.

De acordo com Kishimoto (2005) o jogo pode adquirir diferentes significados e conotações, tudo dependerá do contexto em que esteja sendo aplicado. O jogo “[...] assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.” (KISHIMOTO, 2005, p. 17).

Dentro do contexto de sala de aula, o jogo toma características pedagógicas e possibilita a construção de saberes. Segundo Piaget (1976, p. 160) “[...] os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas, meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.”

REGRAS DO JOGO “TRILHANDO O SUL DO BRASIL”

Material para produção do jogo

- ✓ Tabuleiro: 12m² de TNT (Tecido não tecido)
- ✓ Tinta guache escolar: à base de água
- ✓ Dado: Seis pedaços de papelão no tamanho 20 X 20 e recoberto com EVA colorido
- ✓ Peões: coletes de TNT nas cores escolhidas para o dado
- ✓ Cartinhas: 40 questões sobre a região sul do Brasil e mais 20 questões sobre a região local dos alunos. As imagens nas cartinhas foram retiradas da *internet*, mas pode ser utilizado imagens de revista, jornais e outras para ilustrar as perguntas.

O tabuleiro do jogo traz a ilustração dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil.

O tamanho do tabuleiro tem como função, permitir que os alunos interajam no jogo, sendo eles os próprios elementos do jogo.

Os jogadores (alunos) se movimentam conforme a sorte lançada por um dado de diferentes cores. De acordo com acertos e erros, os alunos vão se movimentando em cima do tabuleiro. Algumas penalidades são atribuídas à equipe que não acerta as questões

A proposta do jogo “Trilhando o Sul do Brasil” (imagem 11) é que o aluno possa percorrer e conhecer algumas especificidades encontradas nos três estados que compõem a Região Sul do Brasil.

A largada no jogo se dá pelo Oceano Atlântico, limite com o Estado do Paraná. O lançamento do dado define a equipe iniciante. O tabuleiro permite que toda turma participe, dividida em equipe.

Nas imagens (12, 13, 14, 15) apresentamos alguns exemplos de cartinhas utilizadas no jogo. São perguntas e respostas sobre o tema trabalhado. As cartinhas trazem ainda as penalidades e os bônus em caso de acerto ou de erro da questão.



FONTE IMAGEM 11 : ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS.

CARTINHAS UTILIZADAS DURANTE O JOGO

FIGURA 12

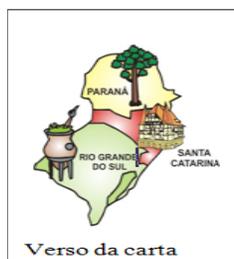


FIGURA 13

Quais Estados formam a Região Sul do Brasil?

R: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

Acertou? Avance 01 casa

Errou? Volte 01 casa

FIGURA 14



FIGURA 15



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Outros jogos podem ser elaborados, como corrida cósmica, jogo da memória, bingo geográfico, batalha naval, quebra-cabeça dos continentes, bingo com tema industrialização e urbanização, dominós dos estados brasileiros e também orientação e localização, caça ao tesouro, palavras cruzadas, convenções geográficas, acerte o alvo jogo da velha com as massas de ar, jogo da força, rouba-monte com Ásia e África, baralho geológico, jogo da memória mineralogia, entre outros.

No *Blog* “Ensino de Geografia – Reflexões teóricas e didáticas” é possível encontrar diversas sugestões de atividades, bem como jogos, músicas, filmes, charges, documentários, revistas e livros voltados ao ensino dessa disciplina.

Com a democratização do ensino público ocorrido nos últimos anos na educação brasileira, um número maior de alunos com necessidades educacionais

especiais passaram a frequentar as classes comuns , tanto no Ensino fundamental como no Ensino Médio.

MATERIAL DIDÁTICO GEOGRÁFICO INCLUSIVO

O atual contexto inclusivo de sala de aula tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da educação básica nos últimos tempos, em especial, os professores. Quando pensamos em concretizar a prática da inclusão na Escola Básica sempre nos perguntamos: como é possível realizar isso?

Trabalhar em um ambiente inclusivo requer do professor reflexão constante acerca do seu fazer pedagógico, além de estratégias de ensino que busquem atingir a todos os alunos. Ao planejar uma aula, essa situação de ensino deve estar prevista em seu planejamento.

Sugerimos a criação de material didático para trabalhar a disciplina geográfica com alunos cegos, baixa visão e os demais alunos da sala.

A seguir, as imagens do globo terrestre tátil (imagem 16) e a imagem do mapa tátil do Brasil político e das suas cinco regiões (imagem 17).

IMAGEM 16 - PRODUÇÃO DE GLOBO TÁTIL



IMAGEM 17 - MAPA TÁTIL DO BRASIL



FONTE: ACERVO PESSOAL DAS AUTORAS.

A Cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, utilizada na produção de produtos cartográficos para pessoas cegas ou com baixa visão. Esse material é utilizado como recurso educativo, ou mesmo facilitador, da capacidade intelectual e perceptiva das pessoas cegas ou com baixa visão.

O passo a passo da produção desses materiais táteis apresentados pode ser encontrado no *site* do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE- da Universidade Federal de Santa Catarina.

O direito à inclusão está assegurado em documentos oficiais que norteiam a Educação Especial no Brasil, e o professor precisa procurar conhecer diferentes possibilidades de trabalho e assim conseguir atender a diversidade existente em sala de aula da melhor forma possível.

RESUMINDO

As diferentes linguagens utilizadas no ensino de Geografia são importantes no processo de aprendizagem, ajudam o professor na materialização do conteúdo e são ferramentas importantes para o ensino.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem auxiliam o professor no gerenciamento dos conteúdos e no acompanhamento do desempenho dos alunos. Já os Objetos de Aprendizagem são recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem e elaborados a partir de uma base tecnológica.

Os materiais didáticos têm papel importante no ensino e na aprendizagem, e auxiliam o professor na hora de representar e materializar os conteúdos geográficos. Ajudam ainda a ampliar o interesse dos alunos pelos conteúdos por meio da ludicidade. Os jogos são materiais didáticos importantes nas ações pedagógicas.

Todo o trabalho do professor deve ser pensado para um contexto de diversidade intelectual possível em sala de aula.

ATIVIDADE

1. Você conhece alguma expressão usada no seu cotidiano que possua sentido geográfico?

Observe a fotografia e responda:

MUNICÍPIO DE RIO AZUL / PR



FONTE DA FOTOGRAFIA: [HTTP://WWW.CIDADE-BRASIL.COM.BR/MUNICIPIO-RIO-AZUL.HTML](http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-rio-azul.html)

Observando a fotografia do Município de Rio Azul, no estado do Paraná, responda :

- a. Em que época foi feita essa foto?
- b. Qual o objetivo dessa fotografia?
- c. Onde se encontrava o fotógrafo no momento da foto?
- d. O que a imagem busca nos mostrar?

- e. Quais são os elementos visuais que podem ser observados?
- f. Porque a Igreja aparece no centro do município? O ela quer representar?
- g. Porque há ausência de edifícios nesse lugar?
- h. Onde mais é possível encontrar informação sobre esse lugar?

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2005. p. 67-100.

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia ciência da sociedade**: Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

AUDINO, Daniel Fagundes. NASCIMENTO, Rosemi da Silva. Objetos de aprendizagem – **Diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à Educação**. Revista Contemporânea de Educação, Vol. 5, n. 10 . Jul/dez. 2010, p. 128-148.

AZAMBUJA, L.D. **A Geografia do Brasil na educação básica**. 260 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2010.

BORDENAVE, Juan Díaz. PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Editora Vozes. 20. ed. Petrópolis, 1999.

BOSCHILIA, Roseli. A escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade. In: ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e modernidade: saberes instituições e práticas**. Campinas: Alínea, 2004. p. 127-138.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> acesso em : 31/03/2014.

CAETANO, Ana Cristina L. M. *et al.* A música como proposta pedagógica no ensino de Geografia no quinto ano do ensino fundamental- Maracaju/MS. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. CHAIGAR, Vânia Aves Martins. (Org.). **Cartografia , cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Editora CRV. Curitiba , 2012, p. 131-144.

CALLAI, Helena. Copetti. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998, p. 57-75

_____. A Geografia no Ensino Médio. In **Terra Livre** – AGB. São Paulo, n° 14, jan./jul. 1999.

CAMPOS, Cláudia de Arruda; BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro. Bibliotecas escolares: um espaço estratégico. In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 79-96.

CARLOS, Ana Fani. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. In **Terra Livre**. São Paulo, ano 18, col. 1 n° 18, p.161-178, jan-jun. 2002.

CASSAB, C. **Reflexões sobre o ensino de geografia**. Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 13 n. 1, 2009, p. 43 50.

_____. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, C. A (org.). **Ensino de Geografia** – Práticas e textualizações do cotidiano. 6. ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

CASTELLAR, S. VILHENA, J. OZÓRIO, A. (Org.) **Coleção Ideias em Ação. Ensino de Geografia**. 2010 – CENGAGE Learning. Anna Maria Pessoa de Carvalho (coordenadora da Coleção).

CAVALCANTI, Joana. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de geografia. In: _____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP : Papyrus, 1998. p. 15-28.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Ciência geográfica e ensino de geografia. In: _____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1998. p. 15-28 .

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIDIANA, Adler Guilherme. Fundamentos históricos da Geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-34. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/Historia_do_pensamento_geografico_e_epistemologia_em_geografia.pdf Acesso em: 17/06/2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998.

FANTIN, Maria Eneida. TAUSCHEK, Neusa Maria. NENES, Diogo Labiak. **Metodologia do ensino de Geografia**. 2. ed. IBPEX. Curitiba, 2010.

FARIA, Maria. Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, C. C. SIMÕES, N. N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.

FILIZOLA, Roberto. KOZEL, Salete. Teoria e Prática do Ensino de Geografia: Memórias da Terra. Ed. FDT. Curitiba, 2009.

_____. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Base Editorial, 2009.

FISCHER, R.M.B. **A questão das Técnicas Didáticas**- Uma proposta comprometida em lugar de decantada “neutralidade” das técnicas didático-pedagógicas. Ijuí: mimeo. 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 7. ed. Petrópolis. Vozes, 2000.

GHILARDI, M. I. Mídia, educação e leitura. IN: BAZOTTO, V. H.; GHILARDI M. I. (org.) **Mídia, poder, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (103-112)

GODOY, Paulo R. Teixeira de. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. Cultura Acadêmica. Editora UNESP. São Paulo. SP. 2010. Disponível em : < <http://pt.slideshare.net/gidecelle/histria-do-pensamento-geografico-e-epistemologia-em-geografia?related=2>> Acesso em 03/05/2015.

GOULART, Ligia Beatriz. ANTUNES, Márcio Fenili. A música como linguagem para a compreensão da territorialidade. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia**. Editora CRV. Curitiba, 2012.

GOMES, Daniel Mendes. **A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960 a 1989)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. 2010 . Disponível em : http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10650 Acesso em : 12/05/2015.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003, p.11-21.

_____. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt. Souza, Jusamara Vieira. Schäffer, Neiva Otero. Guedes, Paulo Coimbra. Klusener, Renita (Orgs). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

KISHIMOTO Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. Cortez: São Paulo. 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. Coleção Educar 1. 26. ed. Edições Loyola, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOURENÇO FILHO, M. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MENDONÇA, S. **A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica**. 2013. 300 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro

- de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2013.
- MELO, A. A. VLACH, V. R. F. SAMPAIO, A.C.F. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: **Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**, VI, 2006, Uberlândia, p.2683-2694.
- MASETTO, M.T. **Didática**: a aula como centro. 4.ed. São Paulo: FTD, 1997.
- MORAES, R. e LIMA, V. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos (orgs.). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORAES, Antonio C.R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo, Hucitec, 1995.
- MURTA, Maria Fulgêncio. **Tendências pedagógicas**. Biblioteca Virtual. Centro de referencia Virtual de professores . 2006 . Disponível em : http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=35581&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%20da%20Educa%20E7%20E3o&n4=&b=s. Acesso em : 14/06/2015
- NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. 2. ed. S.P. Atlas. 1986.
- PARANÁ - **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Geografia. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008.
- PEREIRA, R. M.; SOUZA, J. C. de. **Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia**. Revista Mirante, Goiânia, 2. ed., v. 01, n. 01, p. 1-15, set. 2007. Disponível em: http://www.ufg.br/this2/uploads/files/214/uma_reflexao_acerca_da_importancia_do_trabalho_de_campo.pdf. Acesso em: 21/06/2015.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina a gênese da Geografia moderna**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1989.
- Piaget Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PINA, P.P.G.N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Geografia, João Pessoa, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. CACETE, N. H. **Para aprender e ensinar Geografia**. São Paulo: contexto, 2009.

_____. **Para aprender e ensinar Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.5, p.09-20, 1988.

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão In. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais do COLUBHE – UFU, 2006, v. 1 p. 2683- 2694. Disponível em : http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf Acesso em 03/05/2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze Teses sobre a educação e política**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1993.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92 – 109.

SILVA, L. da; LIMA, C. M. de. Jornal e revista em sala de aula: reflexões sobre seu potencial educativo. In: GRANVILLE A. (org.). **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas: Papyrus, 2008. (p. 145-161)

SILVA & MELO. Entre a Teoria e a Prática: o Ensino de Geografia nas Escolas. In: Anais VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Fala Professor - Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas. Realizado em 23 a 27 de Julho de 2007. Uberlândia/ MG.

SIQUEIRA, S.A. **A cidade, o urbano e a geografia escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2012.

SOUZA, T. T. PEZZATO, J.P. A geografia escolar no Brasil de 1546 até a década de 1960. In: GODOY, P. T. (Org.). – **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em : <http://books.scielo.org/id/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270-05.pdf>. Acesso em : 17/06/2015.

SOUZA, Hamilton Ribeiro de . QUEIROZ, Patricia Pires. O cotidiano na Geografia , a Geografia no cotidiano: as múltiplas linguagens no ensino e na aprendizagem. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. CHAIGAR, Vânia Aves Martins. (Org.). Cartografia , cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia. Editora CRV. Curitiba , 2012, p. 109-129.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008, 190p.

VASCONCELOS, C. A. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo. Hucitec, Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *et al.* **Técnicas de ensino: Por que não?** (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico) Campinas, SP. Papirus, 2000.

VESENTINI, J. W. **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

VLACH, Vânia R. F. **A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico**. São Paulo: USP. 1988.206p. (Dissertação Mestrado)

VLACH, Vânia Rubia F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINN, José W. (org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. *Educativa*, Goiania, v. 13, n. 2, p. 285-305, 2010. Disponível em : <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1419/935> Acesso em 08/07/2015.

