



UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR A LOOK AT THE TRAJECTORY OF SCHOOL GEOGRAPHY

Francisco Ruy da Rocha Oliveira¹ Theresa Christine Filgueiras Russo Aragão²

Antônio Wellington de Souza Costa³ Francisco Jose Filgueiras Russo⁴

RESUMO

O presente artigo tem como intuito de comunicar o sentido do estudo da Geografia e suas reais possibilidades na Escola. O objetivo geral foi analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia escolar, evidenciando suas características e as razões pelas quais essa ciência passa a compor o currículo escolar. Como desdobramento, buscou-se identificar e caracterizar as metodologias e os recursos materiais favoráveis à dinamização do ensino e aprendizagem de Geografia. A metodologia ocorreu mediante levantamento bibliográfico sobre a trajetória da Geografia escolar, as propostas metodológicas e os recursos didáticos a partir da década de 1990. Nessa análise, verificou-se como satisfatório as sugestões de procedimentos metodológicos e recursos de ensino da Geografia. A escola, contudo, não mudou o suficiente para incorporar essas inovações didático-pedagógicas. Considera-se que o presente estudo demonstrou que a organização dos tempos e espaços da escola é inspirada no modelo seriado e disciplinar, com uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias e planejamento para todos os professores. Destaca-se então, a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Metodologias de Ensino. Espaços da Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to communicate the meaning of the study of Geography and its real possibilities in School. The general objective was to analyze the theoretical-methodological foundations of school Geography, highlighting its characteristics and the reasons why this science becomes part of the school curriculum. As a result, we sought to identify and characterize the methodologies and material resources favorable to the dynamism of Geography teaching and learning. The methodology was carried out through a bibliographical survey on the trajectory of school Geography, methodological proposals and teaching resources from the 1990s onwards. In this analysis, the suggestions for methodological procedures and Geography teaching resources were found to be satisfactory. The school, however, has not changed enough to incorporate these didactic-pedagogical innovations. It is considered that the present study demonstrated that the

organization of the school's time and spaces is inspired by the serial and disciplinary model, with a routine that subdivides time into workloads and planning for all teachers. The possibility of improving the quality of Geography teaching in Basic Education stands out, by maximizing the school environment.

Keywords: School Geography. Teaching Methodologies. Learning Spaces.

¹Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Professor da Universidade do Vale do Acaraú, Ceará, Brasil, professor da Secretaria de Educação e Assistência Social, Professor EaD do Instituto Signos e professor do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Brasil.

²Profa. Dra. em Bioquímica e Biologia Molecular. Universidade Federal do Ceará. Universidade Estadual do Ceará. Governo do Estado do Ceará. Professora Adjunta visitante da UNADES-Mercosul, Paraguay.

³Professora lotada na Rede de Ensino Público do Estado do Ceará, Brasil. Especialista em psicopedagogia, Universidade do Vale do Acaraú, UVA, Ceará, Brasil. Mestra em Ciências da Educação, Universidade Interamericana do Paraguay, Doutora em Ciências da Educação, Universidad Del Sol, Paraguay.

⁴Professor lotado na Rede de Ensino Público do Estado do Ceará, Brasil. Geógrafo graduado na Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Doutor em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Brasil. Doutor em Educação, Universidad Del Sol, Paraguay. Professor Adjunto visitante da UNADES-Mercosul, Paraguay.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho foram sistematizadas algumas ideias que dão ênfase à dimensão histórica da Geografia escolar, aos fundamentos teóricos-metodológicos e as razões pelas quais esta área de conhecimento passou a compor o currículo escolar.

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

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

Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência.

Considerar o ensino de Geografia numa visão crítica é proporcionar ao estudante a leitura do mundo, ajudando-o a compreender que a nossa realidade é uma elaboração do social sobre a natureza.

Os profissionais da Geografia têm, diante de si, o desafio de ensinar numa sociedade na qual os espaços de aprendizagem foram expandidos e/ou democratizados. Foi notado, assim, uma mudança no nível do comportamento social. Os estudantes reclamam da mesmice da escola com seus espaços e tempos rígidos e isso se evidencia na indisciplina, na evasão, no abandono, na diferença idade/série, na reprovação e no desinteresse em relação às atividades propostas, enfim, no comportamento indiferente do aluno na escola.

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

Finalmente, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas seções: a primeira, onde foi realizado um levantamento da trajetória da Geografia no currículo escolar no contexto europeu e brasileiro, dispondo sobre os aspectos que caracterizam a renovação no ensino de Geografia no contexto brasileiro; segunda seção, elencamos as principais sugestões metodológicas e recursos didáticos para o ensino de Geografia.

2. OBJETIVOS

Investigar, analisar e sistematizar algumas ideias que dão ênfase à dimensão histórica da Geografia escolar, aos fundamentos teóricos-metodológicos e as razões pelas quais esta área de conhecimento passou a compor o currículo escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1A Geografia na escola

No contexto educacional é bastante relevante entender a trajetória da Geografia escolar com base em sua institucionalização no final do século XIX. Não constitui objeto de investigação, neste estudo, o momento de sua sistematização como

ciência, que ocorreu no período anterior (finais do século XVIII-REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, BURGUESA E URBANA), embora seja forçoso reconhecer a necessidade de recorrer aos acontecimentos históricos, a fim de compreender o contexto em que sucedeu sua institucionalização como disciplina. Nesse entendimento, Cavalcanti (2006 p. 9 e 10) esclarece que

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

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

Assim, a escola aparece com a função relevante na disseminação da cultura burguesa, pois, mediante os conteúdos escolares, a Geografia, a História e a Língua Nacional inculcavam na cabeça das crianças e dos jovens a ideologia do nacionalismo patriótico, tão necessária à constituição do Estado-Nação, em especial, na Alemanha e na França. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) nos ensinam que

Com o desenvolvimento do comércio na idade moderna e consolidação das cidades, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla. (...) A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado Nacional, para suplantir a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. (2012, p. 233 e 237).

O enfoque tradicional do currículo escolar permitiu que a cultura, os ideais, as crenças e os valores da então classe dominante fossem repassados à massa populacional mediante os conteúdos, conceitos e rituais escolares, que tinham em sua proposta pedagógica formar um cidadão passivo, ordeiro, disciplinado e ingênuo, segundo preceitos da sociedade burguesa industrial.

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

Nesse currículo, o conteúdo transmitido em sala de aula não é questionado quanto aos interesses políticos e econômicos, que a cultura, os ideais, as crenças e os valores legitimam; a reprodução da cultura, dos valores e das crenças dominantes por meio do currículo oculto é reconhecida e aceita como força positiva do processo de escolarização; a homogeneidade das tarefas de sala de aula reproduz nos alunos o comportamento desejável para lidar com sucesso e desempenhar papéis hierárquicos no trabalho e a disciplina requeridas para se funcionar na sociedade industrializada; as escolas são locais onde os alunos aprendem normas e habilidades valiosas na sociedade, que eles não aprenderiam no âmbito da família; o currículo oculto, ou seja, representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Na análise desse contexto, Vlach (1991) explica que

Entre as várias transformações introduzidas pela burguesia (industrial) com vistas à sua manutenção e expansão, a mais importante, a nosso ver, foi a organização da escola que, veiculando a ideologia dominante, não só dificultava e impedia a crítica da sociedade dividida em dominantes e dominados, como também adestrava a mão de obra que interessasse à indústria (uma mão de obra barata e dócil, que sequer percebesse a parcelização do seu trabalho e seu ritmo mecânico, alienante, sempre igual). (...) É evidente que estamos nos referindo à Geografia moderna (ou científica ou tradicional, denominações para a mesma formação discursiva, que recebe tal ou qual rótulo de acordo com a opção teórico-metodológica de quem fala), estruturada em meados do século XIX, e ao ensino na sociedade capitalista (e conhecemos alguma outra?), em especial à instituição escola surgida após a Revolução Industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX. (VESENTINI, 1992, p. 15).

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

As abordagens do conhecimento geográfico nas escolas, sob a perspectiva tradicional do currículo, no contexto europeu, foram influenciadas pelas correntes de pensamento desenvolvidas por Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache (Século XVIII), fundamentada nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista: ESCOLAS (ALEMÃ E FRANCESA) respectivamente. Ambas estiveram comprometidas com o projeto de consolidação do Estado-Nação, transmitindo, por meio dos conteúdos escolares, o ‘discurso da Pátria’ que, com poucas alterações, foi o paradigma que se tornou hegemônico durante décadas.

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

Em sua trajetória, a Geografia francesa teve anos de glória, fundada na obra de uns poucos geógrafos, optou durante algum tempo pela Geografia Lablacheana e, por meio de sua institucionalização, foi criando centros de formação e de pesquisa. Esses centros, ao mesmo tempo em que serviram para criar a imagem

de Mundo na França e de França no Mundo, constituíram-se em referências bibliográficas com enorme capacidade de divulgação e difusão cultural, tendo momentos mais voltados à explicação de um mundo que se transforma. (p. 55).

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

Já na Alemanha, a Geografia Moderna também teve seu ponto alto, conforme Campos (2001). No seu artigo, ele comenta e analisa as correntes alemãs de Geografia:

Como vimos, a contribuição dos germânicos para a Geografia, até o século XVIII, não foi significativa. Mas, foi através deles que ela conquistou sua independência e, até o início do século XX, devemos ao trabalho deles os progressos mais significativos. No século XIX, com estudiosos como Humboldt, Ritter e Ratzel, a geografia alemã traçou diretrizes desta ciência para grande parte do mundo. Colaborou no aprofundamento do pensamento geográfico, no estabelecimento de métodos e naquilo que tinha sido a marca da geografia desde a Antiguidade: a ampliação dos conhecimentos da superfície terrestre. Deixou um capital intelectual difícil de ser desprezado. Entretanto, a Geografia não se limita ao aspecto científico, pois é aplicada no ensino, na administração pública, nas guerras mas essas aplicações práticas como ponto de fundamentação ou de referência a geografia científica ou acadêmica.

A Geografia Moderna alemã, o Determinismo Ratzeliano Ambiental também foram de fundamental importância para a Geografia brasileira, principalmente quanto ao Brasil austral. E um dos primeiros a trabalhar com o objetivos científicos foi Waldemar Schultz, que pesquisou, escreveu e elaborou mapas a respeito de áreas do Brasil meridional, fruto de viagens, realizadas de 1858 a 1860, pelo Rio Grande do Sul e por Santa Catarina.

3.2 A Geografia Escolar no Contexto Brasileiro

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

[...] a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. (...) Durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar.

Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a). (ROCHA, 2000, p. 131).

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

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

Nos termos da periodização proposta, 1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico. [...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se fazer a ciência geográfica.

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

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

No magistério de Petrone (1993), a formação de professores em Geografia constitui fator de mudança nesse ensino, porque, com a criação das referidas faculdades, nos anos 1930, pela primeira vez, se colocavam em sala de aula professores com formação em Geografia, preparo este assentado numa concepção científica. Até então, as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais oriundos das diversas áreas, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. Conforme notícia Rocha (2000, p. 132), de 1936 em diante, “formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades”. Explicando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, estabeleceu para os cursos de formação de professores um currículo mínimo de caráter nacional para todos: “*Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... VETADO ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação*”, segundo o Parecer n. 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962.

Foi proposto o seguinte currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos: *“O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que e, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei no 4.024.”*

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

Em meados dos anos 1950, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos. Para estes, o método adotado até então pela Geografia, pautado na observação, descrição e análise dos fatos, não configurou método confiável para uma ciência do mundo contemporâneo.

Os geógrafos pragmáticos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço. Dessa maneira, o conhecimento geográfico, fundamentado no positivismo lógico, passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas. A Geografia pragmática não teve influência direta no ensino primário e secundário. Nos anos 1970, entretanto, sob o regime militar, a Geografia escolar mostrada nos livros didáticos tornou-se um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais, oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71:

“Tornou-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual ensino fundamental.”

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

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

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

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

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

Acredita-se, todavia, que esse caminho enviesado da Geografia crítica não foi de todo negligenciado, uma vez que ele forneceu as bases para as críticas marxistas da educação e, por consequência, do ensino de Geografia. As teorizações críticas começam a indagar e fazer conexão entre escola e modo de produção capitalista: como a escola transmite a ideologia da classe dominante? Como a escola, por meio dos conteúdos escolares, contribuem para formar o cidadão desejável da sociedade capitalista?

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

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

3.3 A Renovação da Geografia Escolar no Brasil

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

[...] num contexto de revisão de ideias e valores: o maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo. [...] Desde o seu nascedouro, a Geografia crítica encetou um diálogo com a teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o

anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos [...]. (2005b, p. 223).

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

No Brasil, a ruptura com as teorias tradicionais tem como marco inicial o III Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), realizado em Fortaleza – CE, em julho de 1978: *“Até o início dos anos de 1970 a AGB era caracterizada como uma associação de pesquisadores. Mas no final da referida década, mais precisamente em 1978, durante o III Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), realizado em Fortaleza – CE, a AGB passou por uma renovação de sua perspectiva organizacional, que se refletiu no processo de reformulação de seu estatuto que a tornou uma associação mais integrada à luta pelos direitos humanos e ao debate político e democrático da sociedade. Essa renovação da entidade foi estimulada pelo crescimento do movimento estudantil brasileiro e pelas bandeiras políticas que passavam a serem encampadas por geógrafos e geógrafas comprometidos com a transformação da sociedade sob um viés amplamente democrático. Isso porque até 1978 estudantes não possuíam poder de decisão no âmbito da AGB, apenas professores e outros profissionais.”*

Esse momento inicial alavancou outras possibilidades para discussão que posteriormente ascenderam nos eventos científicos, travando-se um verdadeiro embate contra a Geografia que se fazia e se ensinava. Deliberada a necessidade de debater sobre o ensino de Geografia no Brasil, os geógrafos reuniram-se no I ENEGE (I Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor), em julho de 1987, em Brasília. Esse Encontro representa um marco para a categoria, pois os professores tiveram a oportunidade de questionar e propor mudanças no ensino. Os docentes de todos os estados do Brasil debateram sobre as condições de trabalho dos professores e, sobretudo, acerca da prática de ensino de Geografia nos diversos níveis, com fundamentos na Geografia crítica.

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

No ensino, a Geografia crítica (Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa), representante maior do movimento de renovação, denuncia o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, os procedimentos didáticos pautados na descrição e na memorização dos elementos que compõem as diversas paisagens terrestres e, a estruturação dos conteúdos dos livros didáticos pautados na sequência clássica elementos naturais, humanos e econômicos. A crítica recai de forma contundente sobre as ideologias impregnadas nos materiais didáticos, no discurso do nacionalismo patriótico dos rituais escolares que, de maneira geral, legitimavam a cultura dominante.

Em face das denúncias e protestos levantados pelos professores-geógrafos, desde os anos 1970 (Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa), o ensino de Geografia ao longo dos anos propõe um ensino e uma aprendizagem consubstanciada numa abordagem de ensino humanista, considerando o aluno sujeito histórico, participante da elaboração e reprodução do espaço geográfico onde este habita e estuda, um sujeito com papel ativo, elaborador de conhecimentos, e, por consequência, um aluno consciente, emancipado e autônomo envolvido com as questões sociais.

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

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

A chamada Geografia Humanística ao pautar-se no método fenomenológico, interessa-se pelo mundo vivido que congrega as subjetividades dos sujeitos, as percepções, comportamentos, os sentimentos que os indivíduos desenvolvem diante da experiência com o espaço, tendo como conceitos fundamentais as categorias espaço, paisagem e lugar.

Esta corrente exercerá influências na Geografia escolar a partir da década de 1990, com a elaboração de um currículo prescritivo de âmbito nacional, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998) direcionados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fundamentando o ensino de Geografia em uma perspectiva fenomenológica e nas teorias pedagógicas construtivistas, valorizando a maneira que os alunos apreendem o espaço, isto é, os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com os PCNs”. Sobretudo, por passarem pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de serem distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, inicialmente do Ensino Fundamental, em seguida também o Ensino Médio.

Vale salientar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, foi aprovada em dezembro de 1996 para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Na atualidade, constata-se aspectos que constituem permanências produzidas ao longo da trajetória da natureza na Geografia Escolar. Geralmente, o ensino de conteúdos como o clima, as rochas, o relevo, a hidrografia, a vegetação, os solos, dentre outros, são reduzidos a descrições estanques, classificações isoladas, nomenclaturas, desarticulados da sociedade, como também um distanciamento do contexto vivenciado pelos discentes. Com isso, ampliou-se nos últimos anos reflexões teórico-metodológicas e propostas para o ensino da natureza na Geografia Escolar, tanto no campo da Didática da Geografia, quanto nas propostas curriculares.

No âmbito das propostas curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que corrobora com a compreensão que os alunos(as) precisam fazer a leitura do mundo mediante o raciocínio geográfico, de modo a “conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural”. (BRASIL, 2017, p.264). Aqui se ressalta os conceitos estruturantes do pensamento geográfico, com destaque para os conceitos de natureza e ambiente.

4 METODOLOGIAS E RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na presente pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as principais orientações metodológicas e recursos de ensino que, atualmente, ganham centralidade na reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da sociedade contemporânea.

A descrição sobre as possibilidades de metodologias e recursos representa neste estudo uma síntese das leituras realizadas com base nas obras de autores geógrafos dedicados a escrever sobre a Geografia escolar, e também de não geógrafos, como por exemplos as Metodologias Ativas: sala de aula invertida e rotação por estação de aprendizagem, que promovem maior engajamento dos alunos por meio de uma participação mais ativa na construção de conhecimento. As técnicas estão ancoradas em duas abordagens, o Ensino Híbrido e a Aprendizagem Baseada em Projetos, que apoiam a implementação da BNCC, documento que prevê o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e a gamificação baseadas em jogos sejam analógicos ou eletrônicos.

A proposta de ensino na perspectiva construtivista crítica valoriza o cotidiano do aluno como ponto de partida para se trabalhar a Geografia de modo contextualizado. A realidade social desses educandos está imersa em informações que estes adquirem mediante os textos de circulação social, como jornal impresso e televisivo, letras de música, anúncios de *outdoors*, revistas, programas de TV, entre outros relacionados ao cotidiano. Estes textos são recursos didáticos que trazem mensagens codificadas e sua leitura implica a decodificação da mensagem pela compreensão e acompanhamento do raciocínio (MARANHÃO e BARBOSA, 2013).

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

Os meios digitais, ferramentas - ou tecnologias da geoinformação (cibe espaço) ajudam os professores e os alunos no estudo do espaço geográfico, possibilitam explorar o ambiente e realizar mapeamentos de maneira colaborativa por meio de microcomputadores e internet. O uso desses meios torna o aprendizado mais eficaz na compreensão dos sistemas físicos e humanos. São programas desenvolvidos e distribuídos pelo Google for Education (Earth, Maps, Docs, Sala de Aula, Drive, Classroom, Meet, etc). E, mais utilizando-se de ferramentas digitais como por exemplos: smartphones, tablets, notebooks, mesa digital, lousa digital, caneta digital, softwares e aplicativos, portais, sites, plataformas... digital Inspira, portais como Domínio Público, portal do Professor do MEC, e Ludo Educativo, plataformas como Blackboard e Escola Digital.

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

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

O planejamento dessa metodologia está associado à elaboração de projetos de estudo do meio (PONTUSCHKA, 2005; PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007), proposta didática que tenciona romper com o paradigma curricular disciplinar, uma vez que se trata de uma metodologia interdisciplinar, que pretende desvendar a complexidade de um espaço por meio de uma investigação a fim de apreender os aspectos sociais, físicos e biológicos. Envolve trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e iconográfica.

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

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

Ademais, o professor de Geografia dispõe de uma infinidade de metodologias e recursos que sugerem movimento dentro e fora da sala de aula. Ao selecionar os conteúdos geográficos, o professor deve estar instrumentalizado por uma conjunção de metodologias e técnicas capazes de viabilizar essa proposta de ensino, pois *“cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação, que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a serem trabalhadas com conteúdos geográficos.”* (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 216).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procurou-se conhecer o desenvolvimento da Geografia escolar, reconhecendo o seu papel nos vários contextos históricos. Compreende-se também que na escolarização em massa, a escola foi designada a desempenhar um papel importante como doutrinadora da sociedade industrial. Nesta, não cabia o questionamento, a dúvida sobre a validade dos conteúdos, muito menos sobre sua organização curricular, pois os objetivos da Educação escolarizada era formar o cidadão para a vida adulta, para o trabalho. Então, dessa análise, concluímos que a Geografia moderna (Ciência e matéria escolar) ajudou a elaborar um projeto nacionalista dissimulado, pois aprendíamos por meio da “Geografia dos professores”.

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

No contexto atual, a Geografia tem o papel de instrumentalizar o aluno, oferecendo-lhe as condições adequadas para que seja constituída a sua cidadania. Para viabilizar a proposta de um ensino mais contextualizado são sugeridas variadas metodologias e recursos didáticos, fato este constatado no levantamento bibliográfico realizado. A partir dos anos de 1990 a uma intensificação de pesquisa sobre essa temática, que estimula cada vez mais a publicação de artigos, periódicos e livros, orientadores desse ensino na escola. As metodologias, os procedimentos e os recursos didáticos são diversos, o que pressupõe uma “nova” escola e um “novo” aluno num contexto intensivamente caracterizado pelo aparato tecnológico e informacional. A inserção dessas propostas evoca dinamismo, ao mesmo tempo em que se anuncia a escola não mais como espaço de informação e instrução, mas como espaço de mediação entre o aluno e o mundo.

O trabalho revelou, contudo, pouca preocupação com a organização da Geografia escolar e as metodologias de ensino. No repertório acadêmico não se evidencia preocupação com o que os professores de fato podem realizar dentro das escolas, se considerarmos as condições de infraestrutura de grande parte das escolas públicas no Brasil. Essas pesquisas não levam em consideração coisas simples da atividade docente,

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

e que são fundamentais, como, por exemplo, o tempo de aula, a organização social das classes, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, a disponibilidade e a quantidade dos recursos, os saberes dos professores, a relação com os docentes de apoio, o ambiente escolar.

Entende-se, porém, que uma mudança na estrutura escolar e suas reais consequências sobre o ensino de Geografia não dependem simplesmente da capacidade criativa do professor, que historicamente não tem tido autonomia ou domínio sobre a sua prática. Diante de todos os caminhos possíveis para o ensino de Geografia, destacamos, nesta análise, uma possibilidade de melhoria da qualidade deste ensino na Educação Básica, pela Geografia Crítica no ambiente escolar. Reinventar a escola, no contexto do ensino e de aprendizagem contextualizado e metodologias ativas, consequentemente para o estudante com ênfase as tecnologias de informações e comunicações, preparação para o mundo do trabalho, formação cidadã e seu projeto de vida.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. L. C. **Histórico do Colégio Pedro II**. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BARBOSA, M. E. S.; ALBUQUERQUE, L. B. O ensino de Geografia e a organização dos tempos e espaços escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO, 2013, 12., João Pessoa, PB. **Anais**. João Pessoa, PB, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 412 de 19 de dezembro de 1962. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>.> Acesso em: 10/07/2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 14 de dezembro de 1962 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm >. Acesso em: 10/07/2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 14 de dezembro de 1972 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm >. Acesso em: 10/07/2021.

CAMPOS, R.R de. Trabalho realizado para a disciplina **Epistemologia e História da Geografia**, São Paulo, SP, 2001. P. 64, 2 Versão, UNESP-Campus Rio Claro.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

ECO, U.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR. 1., 1987, Brasília. **Anais ...** Brasília: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), 1987. 127p.

III ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 1978, Brasília. **Anais ...** Brasília: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), 1978. 129p.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. São Paulo. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARANHÃO, R. M. R.; BARBOSA, M. E. S. **Ferramentas digitais, estudo do meio...** As possibilidades para o ensino de geografia, Fortaleza, [2013]. No prelo.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se ...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.249-288.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANNELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Ed Cortez, 2007.

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

SILVA, J. B. **França e a escola brasileira de geografia**: verso e reverso. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SOUZA, M. L. **Geografia: Conceitos e Temas**, Rio de Janeiro, RJ, 2000. P 77, 2 Edição, Editora Bertrand Brasil.

Duxeducare, Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas. Volume I. Ano de 2024.

www.duxeducare.com.br

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

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2006.

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

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

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

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

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.