



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DALVA OLIVEIRA DE PAULA

A GEOGRAFIA ESCOLAR SOB UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

Brasília

2009

DALVA OLIVEIRA DE PAULA

A GEOGRAFIA ESCOLAR SOB UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Torres Steinke.

Brasília

2009

Dalva Oliveira de Paula

A GEOGRAFIA ESCOLAR SOB UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Torres Steinke.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ercília Torres Steinke - UnB

Profa. Dra. Waleska Valença Manyari - UnB

Profa. Cristina Maria Costa Leite – UnB

Brasília, 03 de dezembro de 2009

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Ercília Torres Steinke, pelo apoio no decorrer da pesquisa.

A todos os professores, funcionários e colegas, pelo companheirismo e solidariedade no enfrentamento dos desafios impostos, pelo aprendizado e pela amizade que fica.

Aos meus pais, Ricardo e Marta, ao meu irmão, Rubem, e ao meu namorado, Victor, pelo apoio incondicional e incentivo recebidos.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

“Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu”.

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão crítica sobre as possibilidades que a Geografia escolar representa no Ensino Fundamental. É preciso repensar a função social do ensino da Geografia no século XXI e o seu papel, enquanto disciplina curricular, na formação de indivíduos conscientes e no desenvolvimento da cidadania. Para tanto, discute-se o encaminhamento dado ao ensino da Geografia quanto à pedagogia e método, apontando a necessidade de renovação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se a importância da dimensão cotidiana e do espaço vivido para a construção do conhecimento geográfico dos estudantes. A elaboração desta pesquisa busca um redimensionamento das práticas pedagógicas em Geografia, levando em conta o sistema educacional brasileiro e as atuais exigências da realidade social. Finalmente, verifica-se que a Geografia é, ainda hoje, definida como um estudo descritivo da paisagem e, dessa forma, definida como um saber escolar desveiculado de seu verdadeiro objeto de estudo: o espaço. Sugere-se que sejam adotados novos objetivos, novas perspectivas e novas práticas pedagógicas de forma a proporcionar um cotidiano educacional renovado e engajado.

Palavras-chave: Geografia escolar, ensino, metodologia de ensino.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO.....	7
1. A ESCOLA NO SÉCULO XXI.....	11
2. O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A EDUCAÇÃO.....	14
2.1. Breve histórico da Geografia escolar no Brasil.....	14
2.2. Ensino de Geografia: problemas e conflitos.....	16
2.3. O papel da Geografia no Ensino Fundamental.....	17
3. ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO.....	20
3.1. Abordagem tradicional.....	20
3.2. Abordagem socioconstrutivista.....	23
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:	
POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO.....	28
4.1. A Geografia escolar e as novas práticas pedagógicas.....	28
4.2. Experiência prática.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
BIBLIOGRAFIA.....	43
APÊNDICES.....	45
APÊNDICE A.....	45
APÊNDICE B.....	47

INTRODUÇÃO

A educação é de fundamental importância para a constituição social da subjetividade humana e, no caso específico da Geografia, para a formação de indivíduos críticos e engajados com a sua realidade. É necessária uma verdadeira transformação paradigmática no processo ensino-aprendizagem, e a Geografia representa um instrumento capaz de contribuir para a renovação do ensino.

Uma mudança de paradigma corresponde a uma mudança completa na visão do mundo, que o novo paradigma deve representar. Em verdade, não é a nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo. A história humana é marcada por saltos quantitativos e qualitativos, que significam uma nova combinação de técnicas, uma nova combinação de forças produtivas e, em consequência, um novo quadro para as relações sociais (SANTOS, 2002, p. 198).

Segundo Oliva (2007), a educação deve ser tida como referência, como um valor que nos faz acreditar que somos os sujeitos da história e que, ao invés de estimular a competição, deve apostar na colaboração e na construção da solidariedade. E, desse modo, devemos pensar numa Geografia renovada, que contribua para a construção de uma educação entendida como um valor social e agregador.

Para Kaercher (2003), a Geografia é feita no nosso dia a dia e deve partir do cotidiano do educando, em que a realidade torna-se objeto de reflexão e, assim, deve estar presente na espacialidade cotidiana de cada aluno em sua plenitude e complexidade. Na sociedade contemporânea, a realidade espacial se apresenta particularmente complexa e faz-se necessário “alfabetizar o aluno em Geografia” (KAERCHER, 2003, p.12) de forma que o conhecimento geográfico represente uma possibilidade de ler, pensar e entender o mundo.

No Ensino Fundamental, cada uma das disciplinas curriculares exerce um importante papel na construção do conhecimento, na formação do aluno e desenvolvimento de suas múltiplas dimensões cognitivas. O desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano pensante depende de sua relação com o meio sócio-cultural e com o mundo. Segundo Castrogiovanni (2003), o ensino da

Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e oportunizar a compreensão da riqueza espaço-temporal e da própria existência humana.

Num mundo em que a informação passa para o primeiro plano, como signo de distinção social, a “formação” do cidadão na escola tem passado para o segundo plano, instalando um período de crise no ensino, numa sociedade em que a informação se confunde com a formação (CARLOS, 2007, p.7).

A dialética é inerente ao conhecimento e a mudança é inerente ao homem. A Geografia deve representar a mudança e pensar o mundo enquanto dialética, proporcionando ao aluno uma leitura cotidiana do espaço onde se vive e da realidade a que se pertence. É necessário um ensino que instigue a reflexão cidadã e a ação sobre o meio. “Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito” (DAMIANI, 2007, p.50).

Aprender a aprender numa construção dialógica do conhecimento implica num processo lento e gradual de renovação do sistema educacional. A visão da escola como um sistema fechado, bem como do conhecimento sendo algo estático, é incapaz de refletir as mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo, e totalmente incompatível com as exigências de uma sociedade que se caracteriza por um movimento de transformação constante e acelerado. Nesse contexto, compete também à Geografia promover a renovação do ensino e da cultura, e, para tanto, é preciso contar com a participação ativa do educando no processo de interação com o conhecimento e com a realidade.

Ainda hoje, nos deparamos com a predominância da abordagem tradicional no ensino de Geografia, o que demonstra a necessidade de “reencaixe”, como proposto por Giddens (1990), ou seja, a reapropriação ou remodelação de determinadas relações sociais desencaixadas de forma a comprometê-las às redefinições impostas por uma sociedade globalizada. “Cada vez que há uma mudança tecnológica profunda, uma mudança organizacional profunda, uma mudança social profunda, os modelos de percepção da realidade mudam substancialmente” (SANTOS, 2002, p.197).

É preciso pensar e entender o significado da Geografia enquanto componente curricular do Ensino Fundamental, e é essencial que se tenha clareza do que se pretende com o ensino e quais os objetivos que cabem à Geografia. Dessa forma, é

fundamental refletir sobre as possibilidades que o conhecimento geográfico representa na educação do século XXI e na formação de cidadãos conscientes.

Nesse contexto, a realização desta pesquisa objetiva, de maneira geral, analisar o papel da escola na sociedade contemporânea e demonstrar que a Geografia aparece como uma possibilidade de pensar o mundo e, ainda, de renovar o ensino. Para tanto, pretende-se identificar as principais lacunas da abordagem tradicional, mostrando como a abordagem socioconstrutivista pode colaborar para uma transformação paradigmática no ensino da Geografia. Além disso, propõe-se apresentar elementos para se refletir sobre o ensino da Geografia no século XXI. Pretende-se tratar dessa questão tomando como enfoque o Ensino Fundamental.

Justifica-se a presente pesquisa pela grande relevância da temática aqui desenvolvida do ponto de vista da formação de geógrafos licenciados e futuros professores. Dessa forma, este trabalho representa uma colaboração, haja vista que o Departamento de Geografia da Universidade de Brasília ainda carece de pesquisas na área do ensino da Geografia. Deve-se considerar a complexidade do tema abordado e deixar claro que somente será tratada uma pequena faceta do problema.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em que são reunidas, apresentadas e discutidas, de forma preliminar, ideias dos principais pesquisadores brasileiros em ensino de Geografia. Para obtenção de informações necessárias ao alcance do objetivo pretendido no presente estudo, foi realizada extensa pesquisa bibliográfica com efetiva revisão de literatura. Com o propósito de enriquecer a pesquisa, optou-se também pela realização de uma pequena experiência prática em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal (DF), totalizando seis horas de observação de docência em Geografia entre os dias 28 de outubro e 06 de novembro de 2009.

Com esse intuito, este trabalho se organiza em quatro capítulos distintos. O primeiro apresenta uma contextualização do ensino na sociedade contemporânea, evidenciando a necessidade de renovação; o segundo expõe um breve histórico da Geografia escolar e ressalta o papel desta disciplina no nível fundamental de ensino; o terceiro estabelece alguns elementos essenciais para a compreensão e a reflexão

a respeito de abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem aplicadas a Geografia; e, finalmente, no quarto capítulo, enfatizam-se as novas possibilidades pedagógicas da Geografia escolar e algumas reflexões feitas a partir da experiência prática realizada.

1. A ESCOLA NO SÉCULO XXI

Alonso (2007) afirma que a escola é uma organização social, um organismo vivo que interage com o ambiente social extraíndo dele estímulos e energia e, dessa forma, não é possível pensar na escola senão a partir de um determinado contexto social do qual ela se nutre e para o qual ela forma as pessoas. Desse modo, para que haja transformação, precisamos entender o contexto social do ensino, o qual está totalmente vinculado ao mundo real.

Oliveira (2006) ressalta que é preciso refletir e questionar o papel dos sistemas educacionais na sociedade contemporânea pelo viés da Geografia que ensinamos. A sala de aula é, por excelência, um cenário vivo de interações, de intercâmbio de ideias, valores e interesses.

Segundo Vesentini (2007), o sistema escolar moderno não surgiu por acaso, mas foi pensado e iniciado a partir dos interesses da classe hegemônica e, portanto, foi e ainda é funcional e estratégico para a reprodução da sociedade capitalista. E, nesse sentido, a educação molda as novas gerações às instituições, hábitos e valores da sociedade. “Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder” (FREIRE, 2008, p.49).

A intensa democratização de acesso à educação nas últimas décadas, tendo o Ensino Fundamental como nível obrigatório, proporcionou grande ampliação das matrículas e notável expansão da escolaridade no país. Na sociedade capitalista, a escolarização trouxe benefícios ao cidadão e ao Estado, contudo, gradativamente a educação avançou como instrumento de dominação em detrimento de seu sentido cultural e libertador. No entanto, não se pretende, neste trabalho, tomar a educação exclusivamente enquanto instrumento indispensável de reprodução social, mas também será reconhecido seu poder de libertação que contribui na expansão da cidadania e na construção do saber crítico. Na verdade, essas duas dimensões são inseparáveis e “não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais” (VESENTINI, 2007, p.17).

Nem é preciso lembrar que as economias mais desenvolvidas – e, por definição, a própria idéia de desenvolvimento é capitalista -, não por coincidência, são aquelas com melhores escolas e uma maior taxa de escolaridade para a população em geral. E que foram e ainda são nos locais onde predominam essas mesmas economias que surgiram e se expandiram as principais idéias e os movimentos de contestação, de mudanças radicais, de criação de novos direitos democráticos (VESENTINI, 2007, p.18).

A democracia remete ao direito à educação, um dos pilares do mundo moderno. De fato, o próprio direito amplo à educação formal, ou seja, ao ensino, foi garantido graças à expansão do capitalismo, haja vista que um mínimo de formação escolar tornou-se funcional à reprodução do sistema capitalista moderno. Seabra (2003) critica que quanto mais desenvolvida a sociedade de mercado, menos as pessoas aprendem para saber, mais aprendem para fins técnicos e imediatos. Contudo, é importante o reconhecimento de que o ensino também é agente de mudanças sociais e, dessa forma, a educação não é somente um ato de conhecimento, mas também deve ser compreendida como um ato político capaz de transformar. A transformação é possível porque a consciência não é um simples reflexo, mas é reflexiva da realidade.

A atual conjuntura sócio-econômica mundial exige, inclusive do Brasil, uma elevação nas taxas de escolaridade e também na qualidade do ensino da população em geral, e não somente da elite. A complexidade com a qual nos deparamos na sociedade global determina que haja no sistema escolar disciplinas voltadas à maior compreensão e ação sobre o mundo em que se vive.

[...] o Brasil é um país atrasado intelectual, científica e tecnologicamente, porque 2/3 da população excluída da educação formam um potencial perdido e 1/3 recebe uma educação sem necessidade de grande qualidade, já que está protegido pela má educação dos excluídos (BUARQUE, 2008, p.48).

Não se pode assumir a escolaridade como um ensino “técnico” direcionado somente à realização do trabalho como na época do *fordismo*. Torna-se necessária uma formação que proporcione o desenvolvimento do potencial crítico dos estudantes e capacite cada um dos alunos a enfrentar novos desafios e construir novas respostas.

A Geografia surge como uma proposta político-pedagógica capaz de formar indivíduos pensantes e criticamente ativos, no entanto, isto só se torna possível com uma postura metodológica renovada. A metodologia é o elemento de interpretação

da realidade e refere-se a uma postura filosófica perante o conhecimento. Sabendo que a percepção que temos sobre o mundo está em constante mutação, nossos referenciais metodológicos também deveriam estar constantemente num movimento de adaptação. Deste modo, o trabalho da ciência é um produto histórico sujeito às determinações de sua época e da sociedade que o produz. “A noção de paradigma pertence à história e se impõe ao mesmo tempo que os movimentos históricos de fundo” (SANTOS, 2002, p.199).

Segundo Callai (2005), a educação no Brasil passa por significativas mudanças, porém não tantas quanto a sociedade atual exigiria. Nesse sentido, a Geografia, como componente curricular, também se modifica por meio de políticas públicas ou por exigências da própria ciência. “É importante que se considere, na educação, a nova realidade do mundo atual, cujas características implicam que a velocidade da informação supera qualquer distância, e que todos os problemas do cotidiano se entrelaçam em níveis complexos” (CALLAI, 2005, p.237).

Fica claro que os avanços técnico-científico-informacionais, somados à globalização e às mudanças no mercado de trabalho exigem uma escola mais moderna, voltada ao desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando, em que sejam valorizadas a iniciativa, a tomada de decisões e o debate acerca dos grandes problemas da sociedade e do mundo.

Para Alonso (2007), o grande desafio que se impõe, hoje, para a educação em geral é a compreensão da profunda revolução no universo do conhecimento, em que tudo se modifica rapidamente num processo contínuo de elaboração e transformação. Em outras palavras, significa dizer que a função social da escola ganhou novas dimensões com a ampliação de suas responsabilidades e estímulos externos. Conforme ressalta a autora: “As organizações precisam adequar-se ao contexto sociopolítico e às exigências de sua época, a sua existência somente tem sentido quando cumpre sua função social [...]” (ALONSO, 2007, p. 28).

2. O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A EDUCAÇÃO

A Geografia escolar tem um papel ideológico e, nessa linha de análise, faz-se necessária maior interlocução entre o saber científico e a prática de ensino. Acredita-se que a escola deve promover uma interação entre os saberes curriculares e sociais, indispensáveis para o cumprimento do papel pedagógico da Geografia no Ensino Fundamental. Neste capítulo, são ressaltados alguns aspectos importantes a respeito da Geografia como disciplina escolar e sua configuração em diferentes momentos históricos.

2.1. Breve histórico da Geografia escolar no Brasil

Durante seu desenvolvimento enquanto ciência moderna, a Geografia sofreu influência de diversas vertentes ideológicas, em diferentes épocas e com percepções distintas. Esta sessão faz um breve relato da trajetória histórica da Geografia como disciplina escolar, procurando compreender algumas tendências de maior influência em diferentes momentos da realidade brasileira. “O percurso feito pela Geografia na direção de se tornar uma ciência teve reflexos também no movimento de institucionalização da Geografia como disciplina escolar” (CASSAB, 2009, p. 47).

É importante salientar que algumas ideias, que hoje nos parecem menos articuladas, guardam todo o seu valor como inspiração pioneira que representa, sem dúvida, algum progresso (SANTOS, 2002).

No Brasil, a Geografia começa a garantir seu lugar nos currículos escolares ainda no final do século XIX. Segundo Cassab (2009), em 1837, no colégio Pedro II (Rio de Janeiro), a Geografia torna-se, pela primeira vez, uma disciplina estudada na escola. Nesse momento histórico, o ensino dessa disciplina visava, principalmente, a construção do sentimento de nacionalismo junto aos alunos.

Na década de 1930, a Geografia ganha uma nova dimensão educacional com a normatização da disciplina no ensino básico e o surgimento dos primeiros cursos

superiores de Geografia em algumas das principais universidades do país. “A partir de então a Geografia se institucionaliza e ganha força tanto como ciência quanto como disciplina escolar” (CASSAB, 2009, p.47).

Nesse momento, o ensino da Geografia segue uma orientação positivista, com forte influência de Vidal de La Blache. Com essa orientação, o ensino da Geografia se traduz num estudo descritivo da paisagem acompanhado de práticas pedagógicas marcadas pela memorização de dados.

A inserção da Geografia, como disciplina escolar, se configura efetivamente a partir das Leis Orgânicas do ensino primário e secundário, tendo como referencial a Geografia Tradicional que, enraizada no positivismo clássico, analisa a realidade de forma empírica, “científica”, deixando de lado as reflexões sociais de produção do espaço [...] (GEBRAN, 2003, p. 81-82).

No período de 1940 a 1970 ocorreram mudanças substanciais no sistema educacional brasileiro. A Geografia passa a ser influenciada por uma perspectiva quantitativa que, com o golpe militar de 1964, foi reafirmada, transformando o ensino da Geografia em ferramenta ideológica do governo autoritário. Nesse sentido, o ensino da disciplina reflete um caráter racionalista de compreensão da realidade. “Concebia-se que o desenvolvimento do país estaria diretamente vinculado à formação de profissionais técnicos” (GEBRAN, 2003, p.82).

Por um lado, essa política controladora provocou sérias distorções no ensino e “no contexto da sala de aula, configurou-se como uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço” (GEBRAN, 2003, p. 82). Por outro lado, a procura de cientifismo e de métodos matemáticos proporcionou algumas vantagens à ciência geográfica como, por exemplo, precisão, linearidade e análises estatísticas modernas. Dessa forma, a procura de uma linguagem matemática busca obter uma descrição mais exata e precisa na análise dos fenômenos e dos fatores.

No final da década de 1970, passa a ganhar força nas universidades e nas escolas o debate da Geografia Crítica. A partir daí inicia-se um processo de renovação científica e educacional de grande influência ideológica. “A Geografia passa a ser a ciência do espaço, um espaço indissociável da sociedade. Homem, natureza e economia são tratados em suas múltiplas interações e de maneira dialética” (CASSAB, 2009, p.49).

Entretanto, é pertinente denunciar um significativo descompasso entre as discussões no meio acadêmico e as salas de aula do ensino básico no Brasil. Dessa maneira, tornam-se necessárias reorientações pedagógicas capazes de aproximar o ensino da Geografia à realidade dos alunos, de forma que o conteúdo seja concebido a partir de teorias construtivistas.

Mais recentemente, em 1996, a reforma curricular do ensino brasileiro representou um marco na reorientação do ensino da Geografia nas escolas com a adoção de teorias construtivistas e conteúdos transversais. Dessa forma, iniciou-se maior valorização do espaço vivido do aluno, aproximando o ensino da realidade cotidiana.

2.2. Ensino de Geografia: problemas e conflitos

Nesta seção são indentificados alguns dos muitos aspectos que ajudam a compreender a permanência de certas práticas pedagógicas no processo educativo da Geografia escolar. Segundo Moreira (1988) a Geografia é um saber escolar cujo papel ideológico deve ser avaliado pelos que dele fazem sua prática cotidiana.

Para Moreira (1988), a própria dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana é uma fragilidade que temos levado através da Geografia que se ensina. A concepção de “homem atópico”, ou seja, dissociado da natureza, é o ponto inicial da complicação.

Entende-se que o âmago do nosso problema teórico é o de como se dá a relação recíproca do homem e do meio. Todavia, embora seja isto a especialidade da Geografia, quando hoje a sociedade discute intensamente esta questão, nada estamos preparados para dizer (MOREIRA, 1988, p.15).

Para que se possa superar a dicotomia presente no ensino de Geografia, é importante admitir o homem enquanto parte integrante tanto da história quanto da natureza. Dessa maneira, a relação homem-meio deve ser concebida como uma rede de reciprocidade de influências, ultrapassando o estudo constituído à base da noção dicotômica.

Com o objetivo de representar uma ciência neutra, outra complicação evidente na Geografia escolar é a utilização de métodos descritivos, em que a

aparência se sobrepõe à essência real. Essa neutralidade segue uma lógica funcionalista de pedagogia equivocada, condicionando uma prática educacional reducionista que trabalha espaços fragmentados e questões desconexas.

Além dos problemas já explicitados, é importante dar ênfase à ideologia nacionalista intrínseca ao ensino de Geografia. No Brasil, algumas disciplinas assumiram uma posição ideológica fundamental à consolidação do Estado e definição da nação. A respeito da Geografia, Del Gaudio (2006, p.49) aponta que “[...] a instituição dessa disciplina escolar acontece no âmbito de uma crescente necessidade de se construir a identidade nacional, calcada na extensão do território, na sua natureza, no caráter ‘pacífico e ordeiro’ de seu povo”.

Nesse contexto, entende-se que, a partir da década de 1930, a obrigatoriedade do ensino de Geografia aponta para uma disciplina escolar “estratégica” na educação brasileira. De acordo com Del Gaudio (2006), o estudo, mapeamento e caracterização do território brasileiro fornecerá a base efetiva da construção do nacionalismo patriótico.

2.3. O papel da Geografia no Ensino Fundamental

Segundo Oliveira & Adrião (2002, p.33), no Brasil, o Ensino Fundamental é o nível de ensino obrigatório e gratuito, expressão do direito de educação básica a que todos os cidadãos devem ter acesso. Desse modo, é importante o entendimento do valor educativo da Geografia que se estuda no Ensino Fundamental devido a sua função indispensável à formação e desenvolvimento do educando enquanto cidadão. É interessante partir “do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra” (CALLAI, 2005, p. 232).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o Ensino Fundamental ressaltam algumas características importantes que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico, no intuito de atingir certos objetivos e exercer seu papel social enquanto disciplina curricular obrigatória.

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado – constantemente em transformação – do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o papel do ensino da Geografia na compreensão do mundo atual, é importante levar-se em consideração a velocidade e a complexidade das mudanças que se impõem ao espaço geográfico na contemporaneidade. Nesse contexto, o ensino da Geografia surge como uma contribuição para o aluno se situar no mundo e compreendê-lo, fornecendo um conhecimento integrado da espacialidade e da temporalidade. No que se refere ao Ensino Fundamental, a Geografia exerce uma importante função social que possibilita aos alunos um entendimento amplo da realidade e uma compreensão holística do espaço. Dessa forma, o aluno se entende como participante do espaço que estuda.

Compreender as desigualdades sociais e espaciais é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica e menos ingênua do mundo, que desemboque numa maior participação política dos cidadãos a fim de que possamos ajudar a construir espaços mais justos e um homem mais solidário e tolerante com o outro (KAERCHER, 2003, p.174).

Conforme afirma Vieira (2001), a Geografia no Ensino Fundamental visa à ampliação das capacidades de observação e comparação dos alunos, bem como oferece ao educando um saber estratégico e habilidades que permitem pensar o espaço e agir sobre ele. É preciso ressaltar, ainda, o papel da Geografia em resgatar valores como a cidadania e a democracia, propiciando a leitura do mundo e o entendimento da dinamicidade social, requisitos essenciais ao exercício da cidadania.

A Geografia escolar deve proporcionar ao educando uma leitura do mundo, “construído cotidianamente e que expresse tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (CALLAI, 2005, p. 228). Dessa forma, fazer a leitura do mundo significa aprender a pensar a dinâmica do espaço vivido.

Segundo Kaercher (2003), é necessário que o conhecimento geográfico, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, parta de paisagens visíveis e não de conceitos, construindo relações cotidianas que propiciem melhores condições de

entendimento e desenvolvimento do poder de abstração dos alunos. Vlach (2007) enfatiza a importância de procedimentos metodológicos que proporcionem o desenvolvimento de um “raciocínio geográfico” nos estudantes e, nesse sentido, pode-se ressaltar, por exemplo, a realização de atividades lúdicas¹ e trabalhos interdisciplinares nas aulas de Geografia.

É importante insistir no papel indispensável da Geografia à compreensão do mundo moderno e no valor educativo desta disciplina, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental, para a formação dos estudantes. Estes fatos evidenciam a necessidade de superação do atraso em que se encontra o ensino da Geografia em relação às exigências contemporâneas. Segundo Oliva (2007), num momento em que o mundo todo se mostra mais apreensível do ponto de vista do espaço geográfico, é preciso localizar o valor educativo de uma Geografia renovada.

É mais do que necessário, que o processo didático-pedagógico do ensino da Geografia em sua cotidianeidade, contemple a emergência de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura que se tem e se pode ter de mundo, bem como ajudá-los para que possam situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, se conhecendo como sujeito social, construtor do seu espaço [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

¹ Atividades lúdicas consistem em práticas prazerosas que desenvolvem criatividade, reflexão e raciocínio.

3. ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ENSINO

Este capítulo foi desenvolvido na tentativa de conseguir elementos para análise, procurando esclarecer, mesmo que provisoriamente, determinadas inquietações a respeito do processo educativo. Para melhor compreensão dos diferentes fundamentos da ação docente, foram consideradas duas linhas pedagógicas distintas, aqui denominadas abordagens, relativas ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia. É importante levar em conta que toda interpretação deriva de uma tomada de posição ideológica, ou seja, de uma intencionalidade.

3.1. Abordagem tradicional

Trata-se de uma prática educacional que persistiu ao tempo, e a intenção deste trabalho não é recriminar esta abordagem do ensino, mas propor renovação. É merecedor de destaque o reconhecimento da essência emancipatória da educação independente da abordagem utilizada. No entanto, é fato que juntamente às transformações da humanidade e do mundo, deve haver uma transformação na forma de se conceber o conhecimento e, conseqüentemente, de orientar o caminho do ensino. Moraes & Costa (1984) afirmam que a fidelidade a uma tradição não pode ser critério para o avanço, pois inibe a criatividade e a possibilidade de pensar o novo.

O ensino tradicional encontra-se sempre centrado no professor e, portanto, externo ao aluno. Dessa forma, “o homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através das informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele” (MIZUKAMI, 2006, p.8). Sendo assim, nessa abordagem o homem é tido enquanto receptor passivo do conhecimento, em que a realidade é algo transmitido ao indivíduo através do processo de educação formal.

A motivação é um aspecto muito importante no processo educacional, no entanto, a educação tradicional lida com a motivação como se esta fosse externa ao educando quando, na realidade, deveria ser reconhecida dentro do próprio processo de aprender. Nesse sentido, a abordagem tradicionalista dificulta a motivação do aprendiz e a capacidade criativa do ensino. “No direito de ‘aprender a aprender’, libertado do horizonte do poder, está o saber. O saber pode ser prazer e, diga-se, o aprender, o conhecer decorre de uma necessidade vital [...]” (SEABRA, 2003, p.27).

Freire (2008) considera que o ensino tradicional é uma mera transferência de conhecimento. A questão é que separamos o produzir conhecimento novo do conhecer conhecimento existente, sem que haja integração entre estes dois momentos, o que evidencia a dicotomia existente entre ensino e pesquisa.

A abordagem tradicional é caracterizada por dar ênfase aos modelos, definições e fórmulas em todos os campos do saber. Utiliza-se, predominantemente, o método expositivo e a avaliação quantitativa do conteúdo, em que se mede a quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir: provas e exames são necessários para a mensuração do conhecimento adquirido e do poder de memorização superficial do aluno. Esse tipo de abordagem engloba uma visão individualista e competitiva, não possibilitando, na grande maioria das vezes, trabalhos de cooperação.

No contexto social, o ensino em sua forma tradicionalista torna-se, por vezes, instrumento de hierarquização de indivíduos e segregação cultural e econômica. Nessa abordagem, a sala de aula é, por excelência, o lugar onde se realiza o processo de transmissão de informações (conhecimento estático), ou seja, um sistema de ensino baseado naquilo que Paulo Freire (2006) denomina “educação bancária”.

A abordagem tradicional de ensino-aprendizagem no caso específico da Geografia traz em si a herança positivista de descrever, quantificar e qualificar. Essa característica reforça um discurso imparcial e avança no sentido da neutralidade que, por vezes, de forma não politizada, acaba ignorando a articulação existente entre os conteúdos e muitas relações intrínsecas à sociedade. Contudo, sabemos

que nenhum olhar, nem mesmo científico, pode ser isento de reflexão e intencionalidade.

Todavia, na verdade, a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se como educadores somos ou não conscientes, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação – o domínio sobre eles (FREIRE, 1975, p.24).

Apesar de apreciáveis tentativas de transformação pedagógica que vêm ocorrendo nos últimos anos e das inovações advindas da Geografia Crítica, ainda hoje, nas escolas, essa concepção de ensino da Geografia está muito presente, envolvendo um conteúdo dissociado do espaço vivido. Mantendo-se asséptico, o ensino da Geografia, muitas vezes, ainda se limita às aparências em detrimento da realidade. De acordo com Castrogiovanni (2007), a Geografia Clássica, marcada pelo positivismo, enfatiza a descrição da paisagem e apresenta-se cartesiana com a valorização de verdades absolutas e manifestação de uma postura reducionista em sua análise espacial.

Aos poucos a Geografia foi se aproximando da objetividade e do método científico e esse movimento se fez refletir profundamente no ensino, de forma que o reducionismo acabou contribuindo para o empobrecimento do enfoque holístico, ou seja, da totalidade e da plenitude típicos da ciência geográfica. Dessa forma, a “nossa razão, que parecia o meio mais seguro de conhecimento, descobre em si uma sombra cega” (MORIN, 2000, p. 16), sombra esta representativa da separação entre a razão e a emoção.

Vlach (2007) ressalta que desde a institucionalização da sociedade capitalista e moderna, a ciência produziu muito conhecimento, mas, no entanto, isso se fez a um preço: por intermédio da força da razão, ela impôs um distanciamento quase intransponível entre o conjunto dos fatos científicos, definidos como verdadeiros e inquestionáveis, e o conjunto dos fenômenos políticos, variáveis conforme as relações sociais ao longo da história.

Decorrente dessa prática, Oliveira (2006) nos alerta que a Geografia escolar, em seu processo educativo, segue uma lógica funcionalista, condicionando um modelo pedagógico equivocado, padronizado em um discurso fragmentado e em uma visão restrita da educação. Desse modo, a trajetória do ensino de Geografia

tem sido permeada por uma prática ideológica que mascara os raciocínios estratégicos centrados na realidade espacial.

Callai (2005) afirma que a Geografia chamada tradicional, da forma como tem sido tratada na escola, trabalha espaços geográficos fragmentados e isolados, ao invés de considerá-los em sua totalidade complexa. Nesse sentido, o estudo do meio se desenvolve a partir de “círculos concêntricos” que se sucedem de forma linear, o que constitui um problema, já que os círculos encontram-se em níveis hierarquizados e não acolhem a dinamicidade do mundo, fechando as possibilidades de estudo. Faz-se necessária a superação dessa lógica de que o aluno aprende por hierarquização de conhecimentos, considerando o desafio de se compreender a complexidade atual.

3.2. Abordagem socioconstrutivista

A abordagem socioconstrutivista do ensino enfatiza aspectos socioculturais no desenvolvimento da subjetividade humana e na construção do conhecimento. Para o desenvolvimento deste subtítulo, serão analisados alguns aspectos do pensamento de Vygotsky como referência teórica e, ainda, algumas contribuições da obra de Paulo Freire, mais significativa no contexto brasileiro.

Segundo Callai (2005), a educação no Brasil, de maneira geral, passa por profundas mudanças e, nesse contexto, é certo que, a Geografia como tem sido tratada nas escolas tradicionalmente, não tem muito a contribuir para a transformação do ensino.

Nesta abordagem, o ensino deve objetivar a construção do conhecimento mediante a aprendizagem do aluno; a ação educativa deve ser compreendida como reflexão e promover o homem enquanto ser histórico. “O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 2006, p.86).

Segundo Oliveira (1998), Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo de funções psicológicas superiores, isto é, mecanismos psicológicos complexos, típicos do ser humano e que envolvem a ação de caráter intencional, caracterizando o comportamento de tomada de decisões a partir do conhecimento. Na teoria de Vygotsky, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo e apresenta a mediação enquanto conceito central para a compreensão do desenvolvimento humano.

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1998, p. 27).

Nessa concepção, são destacados dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Estes, por sua vez, são adquiridos e compreendidos dentro de um determinado contexto sociocultural e, dessa forma, a própria linguagem encontra-se intimamente relacionada à subjetividade do indivíduo. Na perspectiva da didática, o processo de construção do conhecimento pelo aluno é mediado pelo professor, que age de maneira análoga ao papel exercido pelos instrumentos e signos no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, “ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 2008, p. 138).

O conceito de mediação, que consiste na intervenção de um elemento intermediário numa relação, é essencial à compreensão do funcionamento psicológico. Nesse sentido, Vygotsky, em seus estudos, chama a atenção para dois níveis de desenvolvimento – real e potencial. Oliveira (1998) explica que nível de desenvolvimento real consiste na capacidade de realização de tarefas de forma independente; e o nível potencial diz respeito a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. A partir desses dois níveis, Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual representa o caminho a ser percorrido pelo estudante para o desenvolvimento de funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Dessa maneira, a ZDP é um domínio psicológico em constante transformação, que encontra-se entre os níveis real e potencial de desenvolvimento.

Fica evidente a importância fundamental da intervenção de outras pessoas na definição do percurso de desenvolvimento do indivíduo.

É notável a relevância do processo de aprendizagem para o desenvolvimento da subjetividade e das funções psicológicas do estudante. As relações sociais são essenciais à formação do indivíduo pertencente à determinada cultura e, dessa forma, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social. “Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” (CAVALCANTI, 2008, p. 140).

No entanto, é importante ressaltar que a ideia de que a formação da consciência humana se dá num movimento de fora pra dentro, ou seja, do social para o individual, não implica dizer que o sujeito do conhecimento é passivo, e sim que a escola apresenta um papel central no desenvolvimento pessoal e social do estudante.

Segundo Cavalcanti (2008), Vygotsky propõe que o conhecimento escolar se construa a partir do confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos e, sendo assim, faz-se necessária a interação destes dois níveis do saber na construção do conhecimento. Na abordagem socioconstrutivista, é evidente a importância da vivência cotidiana, enquanto dimensão do conhecimento humano, para o desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo. “A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. [...] O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade” (MIZUKAMI, 2006, p.91).

O socioconstrutivismo é interacionista e trata o educando como criador do conhecimento, ou seja, o homem é sujeito da educação, o que evidencia a interação homem-mundo. “Segundo esta abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 2006, p.86). Nesse sentido, Freire (2008) defende a “pedagogia situada”, que concebe um processo de ensino-aprendizagem situado nas reais condições dos estudantes.

Com uma fundamentação socioconstrutivista, é possível delinear ações didáticas renovadas para uma transformação metodológica do ensino da Geografia. É importante que haja construção e reconstrução de conhecimentos geográficos dentro da escola e também fora dela, na realidade cotidiana de cada um. Em razão de uma espacialidade extremamente complexa, o professor de Geografia deve proporcionar uma compreensão articulada do espaço em que os alunos vivem na sociedade atual.

Callai (2005) ressalta que o espaço não é neutro e que a noção de espaço que o aluno desenvolve é construída socialmente e vai se ampliando a partir do cotidiano e do espaço vivido. É preciso realizar um exercício da curiosidade que ofereça imaginação e desenvolva a capacidade de compreensão do espaço geográfico. Destarte, a dimensão social de construção do espaço pode contribuir para que o estudante expresse o desenvolvimento de suas ideias e atitudes, de forma a interpretar e conhecer não apenas os elementos objetivos, mas valorizar as subjetividades e tentar entendê-las.

Freire (2008) afirma que para se tornar libertadora, a educação deve integrar os estudantes e os professores de forma a criar e recriar constantemente o conhecimento. Os educadores libertadores devem se renovar com os estudantes em um constante processo de aprendizagem mútua. A aprendizagem é um processo dinâmico, em que cada sujeito é ativo. Para que haja interação entre o mundo e a subjetividade de cada um, é preciso desenvolver o diálogo em sala de aula como forma de democratização da expressão, promovendo uma atmosfera criativa dentro da perspectiva dialética de se relacionar com o conhecimento.

O ponto central de toda a atuação de Sócrates como filósofo estava no fato de que ele não queria propriamente ensinar as pessoas. Para tanto, em suas conversas, Sócrates dava a impressão de ele próprio querer aprender com seu interlocutor. Ao ensinar, ele não assumia a posição de um professor tradicional. Ao contrário, ele dialogava, discutia (GAARDER, 1995, p.80).

Por isso, Vesentini (2007) defende que educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, deixando de acreditar numa verdade única e aprendendo ao mesmo tempo que se ensina. No entanto, mesmo como um projeto coletivo, a libertação mostra-se extremamente

complicada quando considerada a responsabilidade de tomar decisões e refletir criticamente num ambiente diversificado e repleto de interesses divergentes.

Infelizmente, sabemos que, muitas vezes, a própria realidade social impõe certas dificuldades à renovação intelectual, proporcionando um “terreno fértil” ao comodismo e à reprodução de demandas hegemônicas dentro do processo educacional. Nesse contexto, notamos que o processo de renovação do ensino é complexo e desigual. A transformação se dá lentamente, ou seja, de forma desproporcional ao ritmo de renovação do mundo contemporâneo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

O presente capítulo aponta possibilidades de superação da atual conjuntura do ensino de Geografia, buscando ponderar a complexidade da realidade educacional brasileira. Ainda neste capítulo são registradas algumas reflexões feitas com base em experiência prática realizada em uma escola da rede pública do DF.

4.1. A Geografia escolar e as novas práticas pedagógicas

Observam-se inúmeros movimentos de renovação, contudo, a situação de atraso ainda é persistente no cotidiano escolar brasileiro. Ainda hoje, as escolas encontram-se estruturadas a partir de uma lógica funcionalista, em que o processo educacional segue um modelo pedagógico conservador, sem que haja uma maior valorização da consciência crítica e da participação ativa dos alunos.

A renovação do ensino não deve ser perecível e provisória, é necessária uma revisão teórico-metodológica constante e engajada. “A própria teoria tem de se adequar às condições atuais do mundo atual e representar uma relação entre o novo e seu significado original, e as coisas velhas com o seu novo significado” (SANTOS, 2002, p.195).

Em nosso país, nos deparamos com a desvalorização dos professores, especialmente aqueles do ensino público de base, o que influencia negativamente o desempenho escolar. Nesse sentido, Kaercher (2004) evidencia haver uma relação bastante estreita entre a quase ausência do professor como condutor do processo pedagógico e o seu cansaço e desmotivação profissional.

Para Kaercher (2004), a prática pedagógica precisa suscitar o desejo de saber e de aprender. Deve ser um desejo de mão dupla, ou seja, o professor precisa gostar do que faz, é preciso estar motivado para motivar, da mesma forma que se

mostra necessária a conscientização dos alunos e o desenvolvimento do respeito recíproco em sala de aula.

É preciso romper as barreiras que nos prendem ao conservadorismo científico e pedagógico. Para que possamos contribuir para o desenvolvimento de um ensino construtivista que propicie renovação cultural, é urgente a mudança no enfoque de nossas práticas pedagógicas. A compreensão do caráter ideológico do conhecimento é extremamente importante para que haja transformação no ensino, como aponta Oliveira (2006, p.20):

Precisamos compreender a sala de aula como um espaço de reflexões e reivindicações permanente do direito civil e político, da autonomia e da justiça social, para tanto, se faz necessário que assumamos o compromisso de tornar a Geografia escolar um verdadeiro caminho para a construção da cidadania, atribuindo a ela sua verdadeira identidade que não foge de uma dimensão ideológica e política.

O estudo da Geografia deve ser interessante e deve despertar reflexão sobre o espaço geográfico de cada aluno. Nesse sentido, as contradições e as tensões presentes na sociedade devem ser reconhecidas e analisadas para que cada indivíduo se perceba enquanto participante da realidade espacial. Dessa maneira, educar “é poder oferecer vários caminhos para que a pessoa possa escolher aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar” (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Callai (2005) destaca que, pedagogicamente, o que importa é o estabelecimento e o exercício contínuo do diálogo com os outros, com o espaço, com a natureza e com a sociedade, desenvolvendo a capacidade de interlocução a partir da vivência concreta. Nesse sentido Costella (2007, p.49) destaca:

A descoberta dos espaços e a análise das relações que ocorrem no interior deles devem ser explorados no cotidiano da sala de aula como um conjunto de desafios, de descobertas e principalmente como possibilidade de inventar e de reinventar a organização do espaço.

A busca pela renovação deve passar, obrigatoriamente, por novas metodologias de ensino, considerando as infinitas possibilidades do mundo contemporâneo e, até mesmo, uma verdadeira transformação paradigmática no sistema de ensino. Esta seção reúne reflexões a respeito de algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para o aprimoramento metodológico da Geografia educadora.

A compreensão do lugar, por exemplo, oferece possibilidades de inovação ao ensino da Geografia, favorecendo a ampliação do raciocínio geográfico de crianças e adolescentes. “A riqueza da existência humana e a necessidade para existir a Geografia está no fato de sermos diferentes e existirem diferentes lugares. Crescemos ao conflitar tais diferenças” (CASTROGIOVANNI, 2003, p.85). O estudo do lugar é uma oportunidade de se considerar o cotidiano da própria vivência e as particularidades dos distintos mundos, valorizando a formação do sentimento de pertencer ao lugar, tão comumente adormecido no mundo globalizado. Nesse contexto, Callai (2005, p. 236) evidencia:

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo.

Para Pontuschka *et al.* (2007), a transversalidade também surge como uma proposta de renovação pedagógica e implica na mudança de perspectiva do currículo escolar. Os temas transversais devem ser selecionados com o intuito de abrir caminho para o tratamento de valores e conteúdos em si mesmo valorativos.

De fato, é relevante pensar na potencialidade educativa dos temas transversais ao abordar, por exemplo, problemáticas sociais e ambientais, ou seja, conteúdos que permitem aproximação aos temas significativos do mundo atual, da realidade vivida e percebida dos alunos. Pontuschka *et al.* (2007) destaca que os temas transversais também podem ser interpretados como pontes entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico, estabelecendo articulação entre ambos.

No Brasil, os temas transversais foram apresentados à comunidade docente por meio dos PCN. Para a escolha dos temas transversais introduzidos no currículo do país, foram estabelecidos alguns critérios, tais como: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de inclusão no currículo do Ensino Fundamental e favorecimento à compreensão da realidade escolar e à participação social. Obedecendo a esses critérios, foram selecionados os temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e temas locais (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p.131-132).

A Geografia, por contemplar as múltiplas dimensões do espaço geográfico, pode contribuir para a inserção de temas transversais nas escolas. Nesse sentido, a disciplina deve estudar, por exemplo, a pluralidade cultural, dando ênfase à grande

diversidade étnica presente em nosso país; o meio ambiente, considerando as atuais condições de interação entre a sociedade e a natureza; a saúde, na denúncia de condições de pobreza e exclusão de grande parcela da sociedade brasileira; trabalho e consumo, no intuito de refletir sobre o desenvolvimento contraditório da sociedade capitalista; orientação sexual, relacionada aos estudos populacionais de saúde e controle de natalidade; e, ainda, os temas locais, como forma de valorização da realidade vivida dos estudantes.

No sentido de se estabelecer um diálogo inteligente entre as diferentes áreas do conhecimento, surge o pensamento interdisciplinar, que deve conceber um trabalho coletivo na tentativa de minimizar o isolamento de especializações. Dessa maneira, os trabalhos desenvolvidos nas escolas podem constituir práticas interdisciplinares, buscando articular os conteúdos e superar a excessiva fragmentação do conhecimento. A escolha de um tema transversal, por exemplo, pode representar um caminho possível para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que auxiliem na interação entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade na escola apresenta possibilidades que propiciam uma visão holística, em que a visão de cada disciplina auxilia na compreensão da totalidade. Pontuschka *et al.* (2007) afirma que o espaço só se torna inteligível por meio de uma abordagem interdisciplinar, e não multidisciplinar. Tal afirmação implica dizer que a totalidade não é o conjunto das partes, mas a fusão de ideias que se complementam na formação de um pensamento abrangente.

Propõe-se, ainda, que o educando seja estimulado a explorar fontes diversas de informação. É necessário viabilizar o acesso aos inúmeros recursos tecnológicos presentes na sociedade atual, ampliando o conceito de aula, de espaço, tempo e comunicação. Este é, sem dúvida, um desafio que se impõe à construção do conhecimento na sociedade da informação: estabelecer pontes de conhecimento entre o real e o virtual.

Para romper com o conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital (BEHRENS, 2008, p.75).

A utilização de linguagem audiovisual e de tecnologias em multimídia surge como mais uma possibilidade de reforma do ensino. Conforme ressalta Moran

(2008) a inserção de recursos tecnológicos desenvolve múltiplas atitudes perceptivas e respondem à sensibilidade dos estudantes, solicitando constantemente a imaginação. O estímulo sensorial-visual desperta uma leitura intuitiva que facilita a análise e a compreensão.

Behrens (2008) afirma que a globalização e a forte influência do avanço dos meios de comunicação e dos recursos de informática não comportam um ensino que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora e repetitiva. A era digital requer uma superação espaço-temporal que exige conexão e sistemas de rede integrados.

O uso consciente da *Internet*, por exemplo, permite ultrapassar fronteiras do conhecimento e torna-se um instrumento significativo no processo educativo. A *Internet* pode propiciar a criação de ambientes ricos e interativos que colaborem para a motivação dos alunos.

No entanto, é importante destacar que o recurso por si só não garante a inovação, mas depende de projetos educativos que levem a aprendizagem e possibilitem o incremento de atividades críticas e criativas. Segundo Masseto (2008), o uso adequado e variado da tecnologia como mediação pedagógica abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo e, ainda, o desenvolvimento de competências e atitudes.

4.2. Experiência prática

Com o intuito de enriquecer a pesquisa, foram efetuadas observações em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF. Nesta sessão são expostas algumas reflexões a respeito do que foi analisado durante o trabalho empírico.

A experiência foi realizada no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Polivalente, localizado no Setor de Grandes Áreas Sul (SGAS) W5 quadra 913 módulos 57/58. O CEF Polivalente, inaugurado em março de 1974, é mantido sob

administração direta da Secretaria de Estado de Educação e é considerado escola modelo da rede pública de ensino do DF.

Atualmente, a escola atende a um total de 1.095 alunos de 6º a 9º anos, dos quais 43 são portadores de necessidades especiais. Apresenta, em média, 38 alunos por turma, registrando um índice de evasão praticamente nulo e estimativa de apenas 5% de reprovação. Em 2005, a escola se destacou entre as dez melhores do DF devido ao bom desempenho dos alunos na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/MEC); e no ano de 2007, o CEF Polivalente obteve o melhor desempenho da rede pública de Ensino Fundamental do IDEB no DF.

A escola conta com uma boa estrutura física se comparada com outras escolas públicas do DF. Além de salas de aula bem conservadas, os alunos têm acesso à biblioteca, laboratórios de informática e ciências e, ainda à sala de recursos especiais, onde são realizadas atividades que constituem o atendimento educacional especializado com o objetivo de promover condições necessárias à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais em todas as atividades da escola, conforme exemplo mostrado na Figura 1.



Figura 1 - Mapa do Brasil na sala de recursos especiais para alunos com deficiência auditiva: uso da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O atual Projeto Político-Pedagógico² da escola apresenta uma proposta inovadora que introduz o regime de educação integral, em que os alunos têm atividades de 8h:00min às 15h:30min horas. Além do turno integral, o CEF Polivalente dispõe de muitos outros projetos em andamento: Ciência em foco; Raciínio lógico através dos jogos; A África que está em nós; Plantação de viveiros de espécies nativas do Cerrado; Lendo no Polivalente; Gestão compartilhada; e Programa Superação Jovem. Merecem destaques os seguintes projetos:

A África que está em nós: tema transversal adotado na escola para a realização de atividades ao longo de todo o ano de 2009, visando à inclusão racial, construção da igualdade e superação de preconceitos.

Gestão compartilhada: projeto desenvolvido pela Associação de Pais e Mestres que busca um maior envolvimento e participação das famílias no processo educacional, visando uma construção coletiva da educação integral.

Lendo no Polivalente: são indicados livros paradidáticos com temática relacionada ao tema transversal adotado na escola. Neste ano, alguns exemplos de literatura aprovados para o 8º ano são: “Cidadania em preto e branco”, “A cor do preconceito” e “O menino de pijama listrado”.

Superação Jovem: desenvolvido junto ao Instituto Ayrton Senna³, é um programa de educação complementar para o desenvolvimento humano de jovens, construindo a consciência crítica e proporcionando voz e espaço para que a juventude possa ser protagonista de seu tempo. A partir do início deste ano, foram implantados no quarto ciclo (8º e 9º anos) projetos interdisciplinares (PI) e parte diversificada (PD), que abrange aulas de informática, educação ambiental, interpretação de texto e educação física. Para tanto, educadores e gestores são preparados, assumindo uma nova pedagogia. Ainda neste projeto, são realizadas

²Um Projeto Político-Pedagógico define o conjunto de ações educativas de uma escola e representa a dimensão ideológica a ser considerada em determinada instituição de ensino para o cumprimento de práticas pedagógicas.

³ O Instituto Ayrton Senna é uma ONG brasileira que realiza programas de iniciativa educacional que contribuem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes nas escolas do país.

avaliações interdisciplinares, nas quais todas as disciplinas apresentam importância paritária e contam com temas transversais.

Na execução desta pesquisa, foi dado enfoque ao 8º ano. Além das observações feitas em sala de aula, foi aplicado questionário (Apêndice A) composto de 17 questões e subdividido em duas partes: perfil sócio-econômico dos alunos do 8º ano; e avaliação qualitativa das aulas de Geografia. Foram aplicados 64 questionários no período de 28 de outubro a 6 de novembro de 2009.

Justifica-se o enfoque dado ao 8º ano devido significativa relevância social desta etapa na formação e desenvolvimento de adolescentes. O 8º ano constitui, juntamente ao 9º, o quarto ciclo do Ensino Fundamental, que é caracterizado por ser o último ciclo antes que se inicie o Ensino Médio. Os PCN (1996) estabelecem alguns eixos temáticos a serem inseridos nesta fase do processo educacional: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização, modo de vida e problemática ambiental. Fica evidente a importância desta fase para que se propicie uma leitura de mundo consciente e atual.

Com as informações obtidas a partir dos questionários aplicados, foi possível reunir alguns dados importantes à compreensão do perfil sócio-econômico dos alunos de 8º ano do CEF Polivalente. A tabulação dos dados obtidos consta do Apêndice B. Para melhor visualização dos resultados, alguns dados estão ilustrados nos gráficos a seguir.

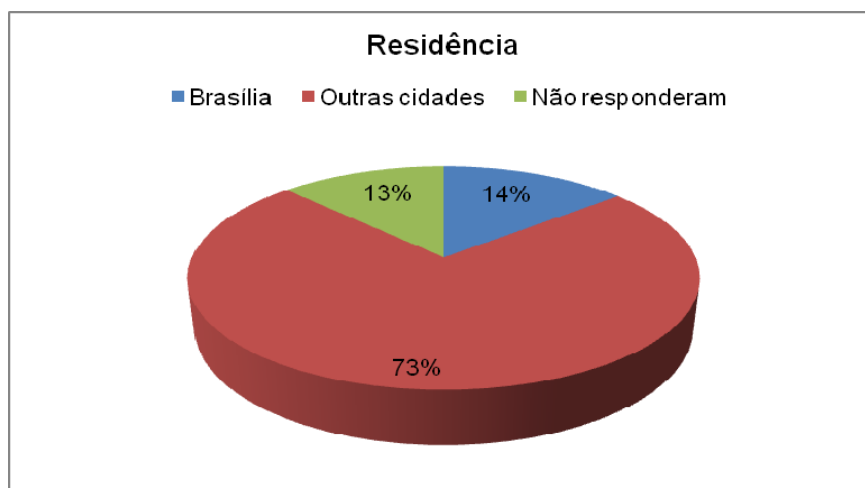


Figura 2 – Gráfico: distribuição dos estudantes por local de residência.

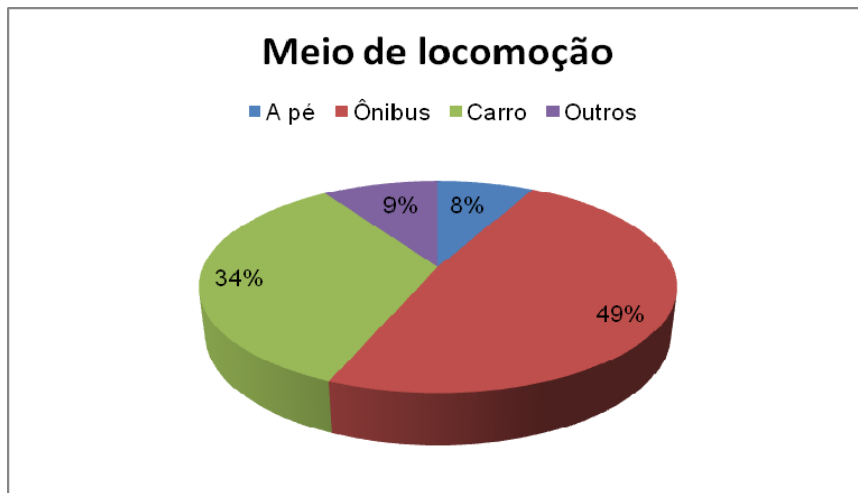


Figura 3 - Gráfico mostrando os meios de locomoção utilizados pelos alunos para chegar à escola.

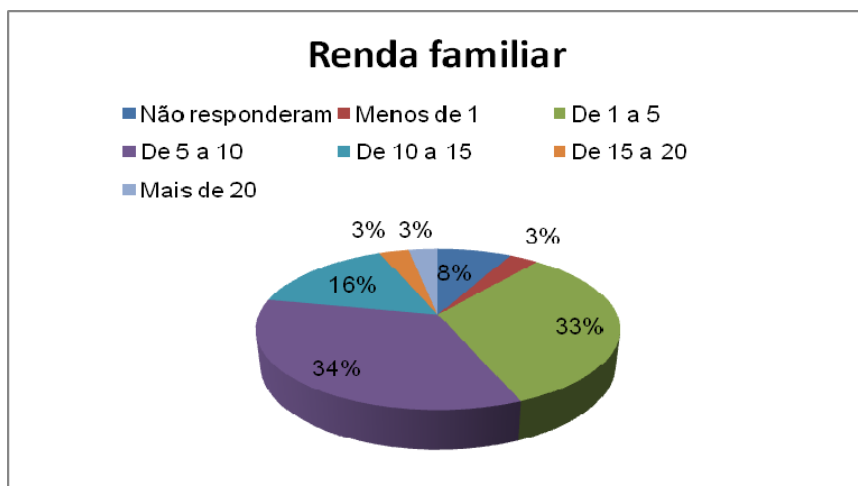


Figura 4 - Gráfico indicativo da renda familiar com base no atual salário mínimo nacional (R\$ 465,00).

Apreende-se da análise destes gráficos que, apesar da distância, a maioria absoluta (73%) dos estudantes pesquisados reside em outras cidades e estuda em Brasília. Observa-se que uma grande parcela dos alunos (49%) utiliza o transporte público como meio de locomoção para ir às aulas. Além disso, verifica-se que 70% dos estudantes apresentam rendimento médio familiar domiciliar inferior ou igual a 10 salários mínimos.

O professor observado é licenciado em Geografia no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), tem três anos de experiência em salas de aula da rede pública do DF e já trabalhou em escolas da Vila Estrutural e da Administração Regional do

Riacho Fundo. Quando questionado sobre as diferenças entre as escolas em que trabalhou, ele afirma que, de fato, a estrutura física do CEF Polivalente é muito melhor e mais bem conservada se comparada às outras escolas e, no que diz respeito à metodologia de ensino, observa que no Polivalente há uma abordagem diferenciada do conhecimento e constante busca por inovações pedagógicas.

Nas aulas observadas, foram presenciadas práticas pedagógicas distintas. Registraram-se aulas expositivas e também aulas com práticas mais dinâmicas e interativas. As aulas expositivas foram permeadas por discussões a respeito do *Apartheid* e dos biomas presentes no continente africano. Nas aulas dinâmicas verificou-se maior participação e integração dos alunos com o conteúdo em atividades tais como: exibição do filme “Hotel Ruanda” seguida de debate sobre a problemática étnico-racial; e o “Geografia Notícia”, exercício em que os alunos leem e discutem notícias veiculadas na mídia escrita, construindo um ambiente dialógico mediado por questionamentos e reflexões.

Além do registro de aspectos relevantes à caracterização do perfil sócio-econômico dos alunos, os questionários aplicados também colaboraram para melhor compreensão qualitativa, proporcionando um apanhado de opiniões a respeito das aulas de Geografia. Quando perguntado, em questões abertas, sobre preferências, insatisfações e o que poderia ser feito para melhorar a aula de Geografia, das opiniões expressas, as mais frequentes foram:

- não gostam de aulas essencialmente teóricas e expositivas;
- gostam muito do professor;
- gostariam que atividades dinâmicas e interativas fossem mais frequentes;
- sugerem que as aulas seriam mais interessantes caso tivessem acesso a recursos tecnológicos diversificados.

Diante da pesquisa qualitativa de opinião, apreende-se a necessidade de propostas pedagógicas criativas e renovadas no Ensino Fundamental. Fica evidente que a construção conjunta do conhecimento em sala de aula é motivadora e possibilita práticas que superem as aulas essencialmente expositivas. Verifica-se, ainda, que entre as principais opiniões expressas pelos alunos, a inserção de novas

tecnologias surge como um anseio de renovação e dinamização das aulas de Geografia.

O atual Projeto Político-Pedagógico do CEF Polivalente apresenta inovações ideológicas relevantes e propostas pedagógicas engajadas e, nesse sentido, a escola encontra-se estruturada a partir de princípios socioconstrutivistas, contribuindo positivamente para a formação de sujeitos aprendizes que expressem suas ideias e atitudes de forma diferenciada. No entanto, verifica-se que, na prática, algumas propostas não têm sido aplicadas na sua totalidade. Dessa forma, entende-se que, apesar dos esforços evidentes, o caminho rumo à renovação ainda se mostra repleto de desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram expostas ideias que colocam em pauta o cotidiano que liga o lugar ao mundo e as práticas pedagógicas à realidade. Talvez com alguma dose de exagero, é preciso declarar que o conhecimento geográfico apresenta diferentes dimensões, nenhuma neutra, todas permeadas por intencionalidades.

Sem sombra de dúvidas, tornam-se necessárias reflexões teórico-metodológicas mais abrangentes acerca do ensino de Geografia. Ainda hoje, a Geografia escolar tem lidado, majoritariamente, com práticas educacionais conservadoras, que parecem “sufocar” a emoção, a subjetividade e as representações de espaço que construímos e vivenciamos. Os métodos de ensino da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes à compreensão da complexidade do espaço.

No entanto, é importante considerar que “entre as boas intenções e as realidades efetuadas existem muito mais coisas do que sonham nossos projetos. Em suma, existe o mundo” (REGO, 2007, p.11). Dessa forma, entende-se que a transformação é necessária e a realidade desafiadora. Existem muitos obstáculos a serem superados, e entre eles não se pode omitir a desvalorização cultural da figura do professor.

Muitas vezes, os educadores e, até mesmo os estudantes, permanecem na inércia das instituições e no conservadorismo de ideias e valores. Essa situação é particularmente problemática, pois representa a manifestação de anacronismos no sistema de ensino, o qual deveria exercer o papel de formar e transformar a sociedade e, conseqüentemente, o espaço geográfico. Desse modo, o conservadorismo, culturalmente estabelecido, torna-se uma das maiores barreiras a serem ultrapassadas.

Para que Geografia exerça um papel libertador no ensino, é oportuno identificar nossos desafios e sonhar com um espaço mais próximo do aluno. A delimitação deste estudo possibilitou o entendimento de que se faz necessária uma educação com novos objetivos, uma Geografia voltada às necessidades de cada aluno e sintonizada com a realidade contemporânea. É fundamental respeitar a

diversidade existente dentro de uma sala de aula, partindo do princípio de que o processo educativo é, em sua essência, um processo coletivo.

Os desafios são diversos e a ação do professor deve se direcionar para além do conhecimento curricular e da seleção de metodologias que o orientem. O conhecimento deve ser compreendido como uma construção frente ao mundo, em que o pensamento representa uma ação transformadora sobre a realidade. Com essa consciência, torna-se possível almejar uma mudança ética no encaminhamento dado ao ensino da Geografia e, até mesmo, à educação brasileira.

O professor de Geografia deve refletir sobre a dimensão política e ideológica de sua ação e reconhecer a função social da Geografia escolar, que propicia ao aluno uma leitura crítica do espaço geográfico, estimulando a intervenção consciente na transformação do meio. “A Geografia é uma prática social permanente” (KAERCHER, 2004). O espaço é constantemente (re)construído por meio das relações sociais e, dessa forma, o ensino da Geografia deve representar a dinamicidade presente no cotidiano social, em que cada sujeito é ativo em sua interação com o espaço e com o mundo.

O mundo apresenta infinitas possibilidades e, por isso, existe a oportunidade de transformar. A educação pode e deve representar uma ferramenta capaz de construir conhecimento, valores, ideologias e ações. “A capacidade crítica não se dá espontaneamente: é fruto de uma formação, de um caminhar educativo” (SOMMA, 2003, p.164). Esta caminhada deve ser compreendida como uma necessidade e assumida enquanto compromisso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, M. E. B. *et al* (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, p. 21 – 33, 2007.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M. *et al* (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, p. 67-132, 2008.

BUARQUE, C. **O que é educacionismo**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** – Ensino Fundamental, Geografia. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. 1996.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cedes**, Campinas, v.25, n. 66, p.227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: ensino & pesquisa**, Santa Maria, v.13, n.1, p.44-51, 2009.

COSTELLA, R. Z. A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico. In: REGO, N. *et al* (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, p.49 - 54, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 83-85, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino da Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N. *et al* (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, p.35 - 47, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2008.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, p. 50 – 61, 2007.

DEL GAUDIO, R. S. Ideologia nacional e discurso geográfico sobre a natureza brasileira. **Lutas sociais**, São Paulo, n. 17/18, p.48 – 63, 2006.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. 25 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GEBRAN, R. A. A Geografia no Ensino Fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.81-88, jul/dez. 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (Orgs). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 11 – 21, 2003.

_____. Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**: revista de Geografia da UFC, Fortaleza, ano 3, n. 6, ago. 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2006.

MORAES, A. C. R.; DA COSTA, W. M. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. São Paulo: Hucitec, 1984.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. *et al* (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, p. 11-65, 2008.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. 2 ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1988.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. *et al* (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, p. 133-173, 2008.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, p.34 – 49, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, M. M. A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas**, Florianópolis, n. 2, p.10-24, jun. 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, N. Geografia educadora, isso serve para... . In: REGO, N. *et al* (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, p.9-11, 2007.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SEABRA, O. C. L. Educação, território e cidadania: aprender a aprender ensinando. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, p. 23 – 30, 2003.

SOMMA, M. L. Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 163 - 167, 2003.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, p. 14 – 33, 2007.

VIEIRA, E. F. C. **Produção de material didático utilizando ferramenta de Geoprocessamento**. Belo Horizonte, MG, 2001. 32 p. Monografia (especialização) – Instituto de Geociências, Departamento de Cartografia, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

VLACH, V. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova: revista electrónica de geografia y ciencias sociales**, Barcelona, v.11, n. 245 (63), p.1-11, ago. 2007.

BIBLIOGRAFIA

FERNANDES, M. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. In: REGO, N. *et al* (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, p.15 – 33, 2007.

LIMA, M. H.; VLACH, V. Geografia escolar: relações e representações da prática social. **Caminhos de Geografia**: revista on line, Uberlândia, v.5, p.44 – 51, fev.2002.

MORAES, A. C. R. Geografia e ideologia nos currículos de 1º grau. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2 ed. Campinas: Autores associados, p.163 – 192, 2000.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 3 ed. Campinas: Papirus, p. 219-248, 2004.

APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PESQUISA APLICADA COMO PARTE DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Instruções para preenchimento

- 1 - Não coloque seu nome no formulário.
- 2 - Use toda sinceridade ao responder as perguntas.
- 3 - Faça um X no parêntese que corresponda à sua resposta à esquerda da opção que você escolher ou simplesmente responda no espaço abaixo da questão, conforme o caso.

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS DO 8º ANO (CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL POLIVALENTE/DF)		
1 – Idade:	2 – Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	3 – Em que cidade/estado você nasceu?
4 – Onde reside?	5 – Tipo de residência? <input type="checkbox"/> Própria, não quitada <input type="checkbox"/> Própria, quitada <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Funcional <input type="checkbox"/> Outra situação	6 – Trabalha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7 – Renda familiar: <input type="checkbox"/> Menor que R\$ 465,00 <input type="checkbox"/> R\$ 465,00 a R\$ 2.325,00 <input type="checkbox"/> R\$ 2.326,00 a R\$ 4.650,00 <input type="checkbox"/> R\$ 4.652,00 a R\$ 6.975,00 <input type="checkbox"/> R\$ 6.976,00 R\$ 9.300,00 <input type="checkbox"/> Mais de R\$ 9.300,00	8 - Como chega à escola? <input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> De bicicleta <input type="checkbox"/> De ônibus <input type="checkbox"/> De carro <input type="checkbox"/> Outros	9 – Grau de instrução do pai: <input type="checkbox"/> Primeiro Grau incompleto <input type="checkbox"/> Primeiro Grau completo <input type="checkbox"/> Segundo Grau incompleto <input type="checkbox"/> Segundo Grau completo <input type="checkbox"/> Curso Superior incompleto <input type="checkbox"/> Curso Superior completo
10 – Grau de instrução da mãe: <input type="checkbox"/> Primeiro Grau incompleto <input type="checkbox"/> Primeiro Grau completo <input type="checkbox"/> Segundo Grau incompleto <input type="checkbox"/> Segundo Grau completo <input type="checkbox"/> Curso Superior incompleto <input type="checkbox"/> Curso Superior completo	11 – Qual a região de origem do seu pai? <input type="checkbox"/> Região Norte <input type="checkbox"/> Região Nordeste <input type="checkbox"/> Região Centro-Oeste <input type="checkbox"/> Região Sudeste <input type="checkbox"/> Região Sul	12 – Qual a região de origem da sua mãe? <input type="checkbox"/> Região Norte <input type="checkbox"/> Região Nordeste <input type="checkbox"/> Região Centro-Oeste <input type="checkbox"/> Região Sudeste <input type="checkbox"/> Região Sul
13 – Você tem computador em casa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	14 – Tem acesso à INTERNET em casa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

15. O que você mais gosta na aula de Geografia?

16. O que você menos gosta na aula de Geografia?

17. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a aula de Geografia?

APÊNDICE B – Tabelas: perfil sócio-econômico dos alunos do 8º ano do Centro de Ensino Fundamental Polivalente

Tabela 1 – Local de residência

Residência	Absoluto	Percentual
Não responderam	8	12,5
Outras cidades	47	73,5
Brasília	9	14
Total	64	100

Tabela 2 – Tipo de residência

Tipo de residência	Absoluto	Percentual
Não Responderam	1	1,6
Própria não Quitada	10	15,6
Própria Quitada	35	54,7
Alugada	14	21,9
Funcional	1	1,6
Outra Situação	3	4,7
Total	64	100

Tabela 3 – Renda familiar

Renda familiar em salários mínimos	Absoluto	Percentual
Não Responderam	5	7,8
Menos que 1	2	3,1
De 1 a 5	21	32,8
De 5 a 10	22	34,4
De 10 a 15	10	15,6
De 15 a 20	2	3,1
Mais de 20	2	3,1
Total	64	100

Tabela 4 – Meio de locomoção utilizado para ir à escola

Como chega à escola?	Absoluto	Percentual
A Pé	5	7,8
De Bicicleta	0	0,0
De Ônibus	31	48,4
De Carro	22	34,4
Outros	6	9,4
Total	64	100

Tabela 5 – Grau de instrução do pai

Grau de instrução do pai	Absoluto	Percentual
Não Responderam	7	10,9
Primeiro Grau Incompleto	10	15,6
Primeiro Grau Completo	4	6,3
Segundo Grau Incompleto	4	6,3
Segundo Grau Completo	21	32,8
Curso Superior Incompleto	4	6,3
Curso Superior Completo	14	21,9
Total	64	100

Tabela 6 – Grau de instrução da mãe

Grau de instrução da mãe	Absoluto	Percentual
Não Responderam	6	9,4
Primeiro Grau Incompleto	7	10,9
Primeiro Grau Completo	6	9,4
Segundo Grau Incompleto	6	9,4
Segundo Grau Completo	24	37,5
Curso Superior Incompleto	3	4,7
Curso Superior Completo	12	18,8
Total	64	100

Tabela 7 – Região de origem do pai

Região de origem do pai	Absoluto	Percentual
Não Responderam	3	4,7
Norte	5	7,8
Nordeste	15	23,4
Centro-oeste	28	43,8
Sudeste	8	12,5
Sul	5	7,8
Total	64	100

Tabela 8 – Região de origem da mãe

Região de origem da mãe	Absoluto	Percentual
Não Responderam	2	3,1
Norte	7	10,9
Nordeste	22	34,4
Centro-Oeste	23	35,9
Sudeste	4	6,3
Sul	6	9,4
Total	64	100

Tabela 9 – Alunos que possuem computador em casa

Possui computador em casa	Absoluto	Percentual
Sim	60	93,8
Não	4	6,3
Total	64	100

Tabela 10 – Alunos que têm acesso à Internet em casa

Tem acesso à Internet em casa	Absoluto	Percentual
Sim	57	89,1
Não	7	10,9
Total	64	100