

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NA
CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA
IGUAÇU – RJ**

Jardel da Silva Oliveira Junior

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



A GEOGRAFIA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU – RJ

JARDEL DA SILVA OLIVEIRA JUNIOR

Sob a orientação do professor

Prof. Dr. Clézio dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Curso de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia

Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48g Oliveira Junior, Jardel da Silva , 1995 A Geografia Escolar na contemporaneidade: Uma análise a partir da perspectiva dos alunos do ensino médio da rede estadual no município de Nova Iguaçu - RJ / Jardel da Silva Oliveira Junior. - São João de Meriti, 2019. 85 f.: il.

Orientador: Clézio dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.

1. Geografia. 2. Disciplina Escolar. 3. Ensino Médio. I. dos Santos, Clézio , 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

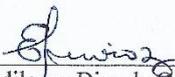
JARDEL DA SILVA OLIVEIRA JUNIOR

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

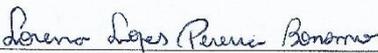
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/07/2019



Prof. Dr. Clezio dos Santos - PPGGEO/UFRRJ
(Orientador)



Profa. Dra. Edileza Dias de Queiroz - PPGGEO/UFRRJ



Profa. Dra. Lorca Lopes Pereira Bonomo - UERJ

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Josilene e Jardel, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por terem me dado todo o suporte para cursar a graduação e a pós-graduação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Clézio dos Santos, por todas as discussões e orientações durante o período de pesquisa e por todo o auxílio na efetivação da parte empírica dessa investigação;

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRRJ por todo o saber passado, contribuindo para a ampliação do meu conhecimento e visão de mundo;

Aos meus colegas da turma 2017.2 pelos momentos de aprendizagem durante as disciplinas cursadas;

A toda a equipe do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão pela colaboração com a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001/This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Muito obrigado!

RESUMO

OLIVEIRA JUNIOR, Jardel da Silva. **A Geografia escolar na contemporaneidade: Uma análise a partir da perspectiva dos alunos do ensino médio da rede estadual no município de Nova Iguaçu – RJ.** 2019. 84p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Agronomia/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Sabe-se que a educação geográfica está debruçada sobre vários desafios e possibilidades no contexto atual. Além dos problemas internos da geografia enquanto disciplina, tanto em aspectos teóricos quanto metodológicos, a mesma também enfrenta obstáculos no que tange as falhas no sistema educacional brasileiro, impossibilitando um processo de ensino-aprendizagem em geografia realmente significativo. A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar de que forma os conhecimentos geográficos estão adentrando em sala de aula por meio da visão dos estudantes do ensino médio da rede estadual no município de Nova Iguaçu - RJ. Utiliza uma metodologia bibliográfica e quantitativo-qualitativa, tendo como propósito entender quais são as problemáticas que estão inseridas no universo geográfico nas escolas públicas. Para isso, é efetuada uma explanação teórica referente a história da geografia enquanto ciência e disciplina escolar, além das principais questões no que se refere ao ensino de geografia na atualidade. Posteriormente, foram analisados questionários discursivos aplicados aos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, assim como entrevistas realizadas com professores de geografia que lecionam na escola, buscando entender quais são as suas demandas em relação ao ensino de geografia nas escolas públicas. Como resultado, concluiu-se que os alunos ainda têm a visão de uma geografia acrítica, tendo como função apenas informar conhecimento, sem intervenção na sociedade e tendo os mapas como fundamento principal da disciplina. Além disso, percebe-se que os professores tentam exercer práticas que traga uma significância para a geografia escolar, porém encontram dificuldades para a efetivação de resultados expressivos desse processo.

Palavras-chave: Geografia; Disciplina Escolar, Ensino Médio

ABSTRACT

OLIVEIRA JUNIOR, Jardel da Silva. **Contemporary school geography: An analysis from the perspective of high school students from the state school in Nova Iguaçu - RJ.** 2019. 85p. Dissertation (Master In Geography). Agronomy Institute/Multidisciplinary Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Geographical education is known to address various challenges and possibilities in the current context. In addition to the internal problems of geography as a discipline, both in theoretical and methodological aspects, it also faces obstacles regarding the failures in the Brazilian educational system, making it impossible for a truly meaningful teaching-learning process in geography. This research aims to analyse how the geographic knowledge has been given in the classroom through the point of view of the high school students of the public schools in Nova Iguaçu - RJ. The research makes use of a bibliographic and quantitative-qualitative methodology, in order to understand the problems that are inserted in the geographical universe of the public schools. Therefore, a theoretical explanation is made regarding the history of geography as a science and school subject, in addition to the main issues regarding the teaching geography nowadays. Subsequently, discursive questionnaires applied to high school students of the Engenheiro Arêa Leão State College were analyzed, as well as interviews with geography teachers who teach at the school, seeking to understand what their demands regarding the teaching of geography in public schools are. As a result, it was concluded that students still have the vision of an uncritical geography, having as its function only informing knowledge, without intervention in society and having maps as the main foundation of the discipline. In addition to that, it is clear that teachers try to use practices that bring significance to the school geography, but find difficulties for the realization of expressive results of this process.

Keywords: Geography, School Discipline, High School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conhecimentos base para o exercício da profissão docente	33
Figura 2: Evolução das escolas de ensino médio - 2013-2017.....	40
Figura 3: Distribuição das escolas de ensino médio segundo dependência administrativa (2017).....	41
Figura 4: Distribuição das matrículas de ensino médio por esfera administrativa das escolas (2017).....	41
Figura 5: Evolução do número de matrículas por etapa de escolarização (2016).....	42
Figura 6: Número de matrículas no ensino médio (total, não integrado e integrado à educação profissional) - 2013-2017.....	43
Figura 7: Ideb do Estado do Rio de Janeiro no 3º ano do Ensino Médio	43
Figura 8: Questão 01 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (ENEM 2013)	49
Figura 9: Questão 73 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (ENEM 2018)	50
Figura 10: Questão 14 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (ENEM 2013)	51
Figura 11: Questão 70 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (ENEM 2017)	51
Figura 12: Região Metropolitana do Rio de Janeiro	55
Figura 13: Evolução de matrículas, por nível de escolaridade, em Nova Iguaçu - RJ	56
Figura 14: Faixada do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão	58
Figura 15: Parte do pátio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão	58
Figura 16: Alunos respondendo o questionário	59
Figura 17: Faixa etária dos alunos participantes	60
Figura 18: Palavras mais representativas para os alunos em relação a geografia	60
Figura 19: Entendimento sobre o estudo da geografia para os alunos	62
Figura 20: Mudança em relação a geografia do Ensino Fundamental para a geografia do Ensino Médio	63
Figura 21: Assuntos de geografia mais apreciados pelos alunos.....	65
Figura 22: Assuntos de geografia menos apreciados pelos alunos	66
Figura 23: Satisfação dos estudantes em relação ao tempo de aula.....	67
Figura 24: Formas de estudo para as avaliações	68
Figura 25: Percepção da geografia no cotidiano	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa, em Nova Iguaçu - RJ.....	56
Tabela 2: Notas no IDEB (2005-2007) e metas para a rede municipal em Nova Iguaçu - RJ.	57
Tabela 3: IDEB observado (2005-2017) na Rede Municipal em Nova Iguaçu - RJ.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil de formação dos professores de geografia do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão	71
--	----

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação Brasileira de Geógrafos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPERJ	Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PROIC	Programa de Iniciação Científica
SEEDUC RJ	Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA: UM PANORÂMA SOBRE SUAS RESPECTIVAS TRAJETÓRIAS	15
1.1 A ciência geográfica e seus paradigmas	15
1.1.1 <i>A geografia tradicional</i>	16
1.1.2 <i>O movimento de renovação da geografia</i>	18
1.2 A história do ensino de geografia no Brasil	21
1.2.1 <i>O processo de consolidação da geografia escolar no Brasil</i>	21
1.2.2 <i>O movimento de renovação da geografia nas escolas</i>	25
CAPITULO II: A GEOGRAFIA ESCOLAR NA ATUALIDADE: PRINCIPAIS ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO	31
2.1 A formação e atuação dos professores de geografia	32
2.1.1 <i>Da formação dos professores de geografia</i>	32
2.1.2 <i>Da atuação dos professores de geografia</i>	37
2.2 A geografia no ensino médio	40
CAPITULO III: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU, RJ: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL ENGENHEIRO ÁREA LEÃO	55
3.1 Caracterização do município de Nova Iguaçu - RJ	55
3.2 A escola selecionada.....	57
3.3 Análise da concepção dos alunos do Ensino Médio em relação a geografia.....	59
3.4 Entrevista com professores de geografia	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICES	83
APÊNDICE 1 – Questionário para alunos do Ensino Médio de Nova Iguaçu - RJ.....	84
APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas com professores de Geografia de Nova Iguaçu - RJ	85

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira é tema de diversas discussões políticas e acadêmicas. O ensino de geografia, que ao longo da história sofreu e ainda hoje sofre represálias devido ao seu redirecionamento a um caráter mais questionador da realidade, é uma das áreas que mais crescem dentro das discussões geradas no âmbito acadêmico.

Na graduação em Licenciatura em Geografia pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) os debates proporcionados pelas disciplinas relacionadas a educação e ensino de geografia me pareciam sempre muito interessantes e pertinentes. Era nesse contexto que de alguma forma eu voltava aos meus tempos enquanto estudante no ensino básico, agora com outros olhares. Em virtude disso, pude reafirmar a minha escolha enquanto educador.

Em minha trajetória enquanto graduando, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica pelo Programa de Iniciação Científica (PROIC) da UFRRJ, onde comecei a caminhar no universo da pesquisa envolvendo questões voltadas a educação e ao ensino de geografia.

Na monografia, trabalhei com a perspectiva dos estudantes do ensino médio em relação a geografia escolar através de um estudo no Colégio Estadual Jardim Meriti, em São João de Meriti. Nesta dissertação, o objetivo é analisar de que forma os conhecimentos geográficos e as suas dimensões práticas estão adentrando em sala de aula por meio da visão dos estudantes do ensino médio da rede estadual no município de Nova Iguaçu – RJ, aprofundando o referencial teórico e efetivando a parte empírica no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão.

A escolha pelo ensino médio se deu pela necessidade de ampliar o número de pesquisas nesse seguimento. Percebe-se que a maioria das pesquisas relacionadas a educação, principalmente voltadas ao ensino de geografia estão dedicadas em sua maioria ao ensino fundamental. Dessa maneira, consideramos necessária uma ampliação no que se referente a pesquisas voltadas a essa última etapa da educação básica, que é tão importante para os jovens.

O ensino médio é uma fase de aprofundamento dos conteúdos, onde os estudantes já apresentam uma capacidade cognitiva maior de relacionar as temáticas existentes dentro da geografia com questões globais. Nesse sentido, é importante que o aluno tenha esclarecida o propósito do estudo da geografia para que possa analisar criticamente o mundo e assim tenha a chance de enxergar e aplicar de maneira mais incisiva o conhecimento geográfico em sua realidade.

Outro fator importante que levou a elaboração da pesquisa é a necessidade de socializar os anseios e perspectivas que os estudantes carregam. Através de suas compreensões enquanto parte significativa do processo de ensino-aprendizagem, podemos perceber como a geografia está chegando na sala de aula e quais os desafios que a disciplina enfrenta em seu cotidiano escolar.

Para começar a debater sobre o ensino de geografia nas escolas, é importante refletir sobre a questão das disciplinas escolares em geral. Um dos principais pesquisadores referentes a esse aspecto é André Chervel. O historiador francês afirma que a história das disciplinas escolares é um ponto que não foi alvo de discussões muito aprofundadas no campo da educação.

Esse aspecto pode ser confirmado pela própria história do campo geográfico, visto que a história da ciência geográfica é explorada de maneira muito mais forte e usual do que a história da geografia enquanto disciplina dentro das escolas.

Tem-se a consciência pelo senso comum de que o papel da escola é ensinar as ciências, como afirma Chervel (1990, p. 180-181):

Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. (...) É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada a imagem que geralmente se faz da “pedagogia”. Se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade, vulgarizar para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência.

Ou seja, o papel da escola seria transferir o conhecimento científico de uma maneira mais “branda” para que o aluno pudesse entender minimamente a ciência de referência.

As disciplinas reduzem-se, nessa hipótese, às “metodologias”: tal é na verdade, de resto, o termo que designa, na Bélgica, e mesmo às vezes na França, a pedagogia. Ao lado da disciplina-vulgarização é imposta a imagem da pedagogia-lubrificante, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina. Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das “disciplinas”: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. A história cultural de um lado, a história da pedagogia de outro, têm, até o presente, ocupado e esgotado a totalidade do campo (CHERVEL, 1990, p. 181).

Em vista disso, é necessário ter a compreensão que a geografia escolar não deve ser vista com uma simplificação da geografia acadêmica. A disciplina exerce sua autonomia e obtém um saber próprio. As necessidades e os objetivos da escola são diferenciados em relação à universidade, portanto, a geografia no contexto da educação básica requer outros parâmetros de análise.

Conforme alega Chervel (1990, p. 184), a disciplina escolar “se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola”.

Dessa maneira, a ideia de disciplina escolar está ligada à concepção da própria escola, que seria um mero espaço de transmissão do saber já elaborado fora desse espaço, isto é, o ambiente educacional seria apenas um espaço físico para a transferência de ideias.

Apesar de hoje termos avançados em questões teóricas referentes à reflexão sobre o papel social da escola, que deve (ou deveria) ser um local de construção e socialização do conhecimento, percebe-se que ela ainda é vista dessa maneira “tradicional”, entendendo o termo através da perspectiva da tendência pedagógica de mesmo nome, onde os conteúdos de ensino são repassados como verdade absoluta para os estudantes e a relação entre professor-aluno é hierárquica.

Esse conhecimento não deveria se limitar às disciplinas escolares em “caixinhas” especializadas e limitadas. A escola também deve ser o lugar de conhecimentos relacionados às formas de expressar-se culturalmente e como elas podem ser diferenciadas. Dentro dessa perspectiva, as disciplinas escolares poderiam auxiliar nessa expressão cultural através de seus olhares específicos.

Além disso, as disciplinas escolares desempenham um papel duplo: além da formação de indivíduos, ela tem a capacidade de adentrar e modificar uma cultura social global, indo, portanto, muito além das práticas em sala de aula (CHERVEL, 1990, p. 184).

Dessa maneira, a geografia é uma das disciplinas que mais tem arcabouço para concretizar essa ótica, uma vez que ela trata das mais diversas ações presentes no espaço geográfico, sendo a cultura um dos aspectos implícitos dentro dessas ações.

Apesar disso, a geografia escolar hoje enfrenta diversos obstáculos e desafios no que se refere ao seu papel diante da sociedade. Apesar da atual expansão de pesquisas voltadas ao ensino dessa disciplina, essas propostas ainda chegam de forma insuficiente dentro do ambiente escolar.

Cavalcanti (2002, p.11) afirma 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 nessa instância”. Nesse sentido, uma geografia escolar que gere um processo de ensino-aprendizagem expressivo ainda encontra dificuldades para se concretizar em sala de aula, envolvendo vários elementos, como a estrutura da própria concepção de escola.

Dessa forma, visando analisar a disciplina escolar geografia como campo de estudo e buscar as suas insuficiências dentro do espaço escolar, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar de que forma os conhecimentos geográficos estão chegando em sala de aula por meio da visão dos estudantes do ensino médio da rede estadual em Nova Iguaçu, RJ.

Dentro do objetivo geral, tem-se as especificidades que auxiliarão no processo de entendimento da pesquisa prática: analisar a história da geografia escolar e da sua ciência de referência, uma reflexão sobre o ensino de geografia na contemporaneidade e sua importância na formação dos estudantes, e refletir sobre como os alunos enxergam a geografia e como lidam com as práticas escolares referente a mesma.

A metodologia é classificada como bibliográfica, quantitativa e qualitativa. Em relação ao referencial teórico, foram revisadas as principais bibliografias no que se refere ao ensino de geografia na busca de construir um diálogo entre os autores que estudam esse campo, construindo um arcabouço com base nas ideias desses pesquisadores. Além da pesquisa bibliográfica, também foi realizado um estudo na escola selecionada, como parte da pesquisa qualitativa nas escolas selecionadas para a fundamentação da pesquisa, possibilitando uma articulação entre teoria e prática.

Silva e Mendes (2013) declaram que as pesquisas qualitativas vêm se aproximando cada vez mais da geografia, visto que devido a complexidade das relações sociais, econômicas e políticas integrantes do espaço, as pesquisas meramente quantitativas não dão conta de abarcar todos os resultados que se quer buscar. De acordo com as autoras:

A abordagem qualitativa baseia-se na compreensão e na interpretação dos fenômenos a partir de suas representações, crenças, opiniões, percepções, atitudes e valores. Nela, há uma relação dinâmica e interdependente entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Vários procedimentos são utilizados nessa abordagem, dentre os quais se destacam: a observação, a entrevista, a história oral e a pesquisa documental (SILVA e MENDES, 2013, p. 207).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa garante a interação direta entre pesquisador e objeto. Minayo (2001, p. 22) afirma que as abordagens qualitativas adentram no “mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A presente investigação tem essa proposta como fundamento para a sua efetivação, buscando observar os sujeitos envolvidos na pesquisa e analisar as suas concepções em relação a geografia no ambiente escolar e, dessa forma, refletir sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas inseridas nesse universo educacional.

O primeiro capítulo se refere a um panorama geral da história da geografia enquanto ciência e enquanto campo disciplinar. Nesse primeiro elemento, foram destacados alguns aspectos que foram relevantes para a consolidação dessas “geografias”. Consideramos importante este capítulo para que possamos entender a realidade atual da geografia a partir do seu trajeto.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar e refletir sobre os principais pontos no que se refere a geografia escolar na atualidade. Dessa forma, destacamos dois tópicos essenciais para a pesquisa que são a formação de professores, dando ênfase ao professor de geografia, que tem o seu papel específico diante do mundo globalizado e a geografia no ensino médio, em virtude de a pesquisa ser centrada nesse ciclo de escolaridade.

No terceiro capítulo, foram analisados os resultados obtidos através de um questionário discursivo aplicado para os estudantes do ensino médio de uma escola estadual em Nova Iguaçu, recorte espacial da pesquisa. Também foram analisadas as falas dos professores entrevistados para que se possa compreender aspectos sobre suas respectivas formações acadêmicas e entender suas demandas em relação ao ensino de geografia nas escolas públicas no Rio de Janeiro.

Por fim, nas considerações finais, destacamos a importância do ensino de geografia para a atualidade, problematizando aspectos que permeiam a educação brasileira e exercem influência na produção do conhecimento geográfico escolar.

CAPITULO I: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA: UM PANORÂMA SOBRE SUAS RESPECTIVAS TRAJETÓRIAS

Engana-se quem pensa que a geografia escolar e a geografia acadêmica são necessariamente iguais. Elas apresentam aproximações, entretanto, conforme menciona Gaudio (2013) há diferenciações no tocante a essas duas demonstrações do conhecimento geográfico: o grau de ensino e os seus fins, processos e demandas.

Enquanto a ciência geográfica se dá a partir dos questionamentos da realidade e da produção de novas categorias, a geografia escolar apresenta um conhecimento mais pronto, sem espaço para a elaboração de novas teses. Enquanto os saberes científicos tratam dos problemas que a ciência deve dar a resposta, os saberes escolares se envolvem com os resultados (LESTEGÁS, 2002, p. 174).

Esses papéis diferenciados ocorrem também em função ao próprio local de difusão desses conhecimentos. O papel da universidade é diferente do papel da escola. Em conformidade com Pontuschka (2012), a universidade tem o papel de formar o profissional de geografia, seja o geógrafo ou o professor de geografia. Já a escola tem o ofício principal de preparar o estudante para o mundo atual em constante transformação.

Devido a isso, o conhecimento geográfico científico e escolar apresentam distinções quanto a organização de sua produção. Enquanto as elaborações científicas se demonstram por uma grande variação de documentos, já que se trata de uma discussão aberta em torno de algum fenômeno, as produções escolares costumam apresentar textos mais fechados e consolidados, já especificando para o aluno o que é importante para ele aprender (AUDIGIER, 1997 apud. LESTEGÁS, 2002).

Nesse sentido, a geografia científica e a escolar apresentam diferenciações no que tange a sua forma e finalidade e também aproximações, por uma depender da existência da outra.

A geografia escolar se associa à cultura escolar, a uma produção/criação própria das escolas e das práticas docentes, da organização dos sistemas de ensino, das relações e tensões entre as escolas e as sociedades. Embora tenha sua especificidade, guarda com a ciência de origem uma tensão/validação, por uma necessitar da outra, seja para manter legitimidade na própria escola, seja para manter-se (ou ser instituída) também na academia (GAUDIO, 2013, p. 44).

Portanto, este primeiro capítulo tem como fundamento discutir as principais ações que se refere a trajetória dessas duas formas de conhecimento.

1.1 – A ciência geográfica e seus paradigmas

A ciência geográfica, ao longo do seu percurso, sofreu inúmeras mutações em suas concepções teóricas. Até os dias atuais, a geografia abarcou diversas perspectivas de análise do espaço geográfico, onde houve (e ainda há) disputas para consolidar e disseminar as diferentes formas de se pensar o espaço, na qual é comumente denominada de paradigmas ou correntes do pensamento geográfico.

Dentro dessa perspectiva, a trajetória da ciência geográfica é calcada em dois momentos: a geografia tradicional e período de renovação da mesma, onde ela passa a integrar outros elementos em seu corpo teórico e a busca de metodologias mais condizentes com as transformações sociais que ocorrem no mundo atual.

1.1.1 – A geografia tradicional

O conhecimento geográfico começa a caminhar para o seu processo de sistematização nos anos finais do século XVII engajado pelas expansões marítimas. Através de relatórios de campo e conjunto de pesquisas realizados pelos viajantes e naturalistas nesse período, foram coletadas diversas informações bases para o desenvolvimento da ciência, passando a se consolidar de fato com as obras de Alexandre Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) que se caracterizam como os pioneiros dos primeiros paradigmas que surgem na geografia (FIALHO, 2014).

Nesse período, devido a necessidade de se buscar novos territórios do globo, a cartografia cresce em um avanço significativo, onde “cartas em média e grande escala com notável riqueza de informações topográficas e geológicas”, além da progressão em estudos envolvendo meteorologia e oceanografia (BERNARDES, 1982).

A geografia desenvolvida nessa época era calcada na ideologia positivista¹ e caracterizava a geografia como uma ciência descritiva do meio natural, ou seja, a preocupação era relatar as características do espaço físico terrestre. Nessa concepção, a ciência geográfica se pautava em um único método de análise, que era o método das ciências naturais, se igualando as demais ciências. Dessa maneira, é o positivismo, voltado para a exatidão dos fatos, que eleva a geografia a categoria de fato, e é através da geografia física, que trabalha com aspectos naturais do espaço, que a geografia se consolida em primeira instância.

Devido a influência do desenvolvimento das ciências biológicas juntamente ao das ciências sociais, a geografia passou a verificar o estudo das relações do homem com o meio. Nesse sentido, a primeira corrente do pensamento geográfico foi a Escola Alemã, tendo como principal teórico Frierich Ratzel (1844-1904), pautada na concepção de que o homem é produto do meio em que vive, dando a ideia de que o ser humano tem que se adaptar as condições físicas em que está inserido e que elas vão determinar as ações progressivas humanas. Pontuschka (2009, p. 41) afirma que “Para ele, o progresso da humanidade seria obtido com o maior uso dos recursos da humanidade, propondo mesmo que se estreitassem as relações do homem com a natureza”.

Esse pensamento serviu para justificar o expansionismo e a dominação dos povos brancos ou europeus em relação as populações que viviam nos trópicos, alegando que nesses lugares não haviam condições climáticas necessárias para que aquele povo se desenvolvesse.

Se opondo a essa corrente, na França, Paul Vidal de La Blache (1845-1918) afirma que o homem tem condições de modificar o espaço físico para a sua adaptação, Nesse paradigma, o meio ambiente não é determinante para o comportamento humano.

“Vidal de La Blache definiu o objeto da geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem” (MORAES, 1994). O nome Possibilismo advém da ideia de o homem ter várias possibilidades de transformar o meio natural para satisfazer as suas ações.

Entretanto, na Escola Francesa ainda não considerava o homem como ser social (CORREA, 2014). A diferença da perspectiva vidaliana para a ratzeliana é na questão do relativismo diante da construção do espaço, porém, assim como a primeira corrente, também é baseada na lógica positivista de Augusto Comte.

Diante disso, pode-se dizer que La Blache foi o precursor da Geografia Humana, entretanto, essa era vista através da perspectiva da paisagem. Moraes (1994) destaca que “a geografia Vidaliana fala de população, de agrupamentos e nunca de sociedade. Fala de estabelecimentos humanos, não de relações sociais.” Isto é, o ser humano era considerado apenas para discutir a natureza, desconsiderando as relações existentes entre as pessoas.

¹ Corrente filosófica fundamentada por Augusto Comte que alega que o conhecimento científico é a única forma válida de conhecimento.

Segundo Menezes (2009), a geografia tradicional ficou marcada pelas grandes dicotomias, principalmente no que se refere a geografia humana e geografia física. Conforme exposto:

A Geografia Tradicional foi fortemente marcada pela existência de dicotomias, como a Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. Caberia a Geografia Física ocupar-se com o estudo do quadro natural e à Geografia Humana preocupava-se com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas, nesta relação dicotômica a Geografia Física obteve a imagem de ser mais consolidada que a Geografia Humana, devido ao próprio desenvolvimento das ciências naturais (MENEZES, 2009, p. 3).

Sobre o maior avanço da geografia física, Christofolletti (1895) citado por Menezes (2009) afirma que:

Em virtude do aparato metodológico mais eficiente das ciências físicas e da esplêndida concatenação teórica elaborada por William Morris Davis, a Geografia Física rapidamente ganhou a imagem de ser a parte cientificamente mais bem consolidada e executada [...] Destituída de aparato teórico e explicativo para as atividades humanas, assim como imprecisão dos procedimentos metodológicos, a Geografia Humana sempre se debatia na procura de justificar o seu gabarito científico, e em estabelecer sua definição e finalidades como ciência (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 13 apud. MENEZES (2009, p. 3).

A ideologia positivista denota essa concepção de que o conhecimento científico deve ser inteiramente concentrado no método das ciências naturais. Dessa forma, os estudos voltados aos aspectos físicos da natureza fazem com que a geografia se eleve a categoria de ciência.

A última corrente do pensamento geográfico do período da geografia tradicional ficou conhecida como Regionalismo. Tendo como principais fundadores La Blache e Richard Hartshorne (1899-1992), a também chamada Geografia Regional se caracterizava pelo estudo da diferenciação de áreas através de elementos homogêneos comuns a esses espaços.

Tendo sido apropriada principalmente pela geografia britânica e americana, O método regional foi bastante desvalorizado devido a disputa ferrenha que ocorria entre os deterministas e possibilitas no início do século XX.

De caráter menos empirista do que as outras duas abordagens, essa corrente buscava em cada área a integração de diversos fenômenos que construía uma paisagem distinta (Christofolletti, 1985), tendo o geógrafo a função de descrever as características de cada região, como estrutura, vegetação, solos, clima, recursos naturais, agricultura, ocupação e distribuição da população e etc.

A geografia tradicional foi um importante alicerce para construir a base da geografia como ciência que vemos nos dias atuais. Ainda que muito limitadas e passíveis de críticas consideráveis, onde muitas das discussões sobre essas concepções já foram superadas, se faz importante ter consciência que os debates sobre essas correntes trouxeram contribuições essenciais para se pensar a ciência. Nesse sentido, percebe-se que determinadas ideias e formas de condução dessas perspectivas podem ser observadas diante do espaço que nos cerca, ainda que de forma limitada.

1.1.2 – O movimento de renovação da geografia

Em meados dos anos 50, a geografia dita tradicional entra em processo de crise. Os estudiosos da área percebem que as abordagens e os métodos descritivos que a ciência estava se utilizando já não estavam conseguindo explicar a dinamicidade do mundo contemporâneo. Em meio a novas necessidades, era necessário novas linguagens e novas formas de pensar o espaço. Pontuschka (2009) afirma que o capitalismo mundializou o espaço geográfico e as técnicas de abordagem da geografia tradicional não eram capazes de refletir de forma abrangente a essa complexidade.

O período entre 1950 a 1970 é marcado por intenso movimento de crítica e renovação do pensamento geográfico no mundo e no Brasil. Orientada no início para o positivismo como fundamento do discurso geográfico existente, paulatinamente a crítica descobre no processo histórico da acumulação primitiva e na abstratividade do valor que vem com ele as origens dos problemas que se busca resolver (MOREIRA, 2014, p. 9).

Sendo assim, a geografia, na busca de reformular suas teorias e trazer uma nova contextualização dos novos fenômenos geográficos que estavam surgindo, trilha caminhos dispersos, fazendo com que a ciência geográfica analise temas sobre óticas diferenciadas.

Santos (2004) alega que esse movimento fez com que a geografia não obtivesse uma unidade em seu objeto de estudo. Devido ao grande número de temas a serem explorados através de perspectivas distintas, a geografia passa a ter um caráter de síntese.

Diante desse contexto, a primeira tentativa de renovação da ciência ficou conhecida como geografia pragmática ou teorética. Essa corrente buscava se apropriar da linguagem matemática para o processo de investigação científica da organização espacial e de técnicas estatísticas como metodologia para entender as dinâmicas espaciais.

A proposta desse paradigma advinha de tentar tornar a geografia “mais científica”, visto que as ciências exatas sempre foram mais valorizadas diante do conhecimento científico, devido ao seu caráter de exatidão enquanto método.

De acordo com Moraes (1994, p. 115-116) a geografia pragmática se apresenta como uma ferramenta de dominação. Ao exhibir seu viés meramente técnico e declarar-se automaticamente como uma concepção de geografia neutra, ela se revela o oposto do que se quer demonstrar:

O “tecnicismo” é uma versão moderna da ideologia da neutralidade científica, já discutida ao tratar-se da proposta vidaliana. Em última instância, o planejamento sempre serve para a manutenção da realidade existente, atuando no sentido de neutralizar os conflitos e facilitar a ação do Estado. Nas sociedades capitalistas, auxilia o domínio da burguesia, orientando a alocação de capital no espaço, propondo reformas, atenuando contradições ambientais e gerando informações para a expansão das relações capitalistas de produção.

Dessa maneira, a geografia pragmática, ao surgir como proposta de renovação da ciência, não exerce um papel muito distinto das ideias da geografia tradicional, pois segue a concepção errônea da neutralidade científica e não faz uma análise do espaço considerando suas totalidades.

Andrade (2008, p. 14) alega que as preocupações epistemológicas ficavam abafadas em relação aos aspectos metodológicos quando diz que “prestavam grande serviço aos governos

autoritários que procuravam desenvolver o crescimento econômico, sem dar importância aos custos sociais e ecológicos desse desenvolvimento”.

Sposito (2004), ao elencar as características dessa corrente, afirma que nela ainda há um “domínio da descrição, com ausência da historicidade” (p. 164). Diante desse aspecto, reafirma-se que a geografia ainda segue a mesma fórmula na qual estava sendo trabalhada até então.

Essa corrente foi bastante criticada pelos geógrafos com tendências radicais devido ao empobrecimento que ela trouxe para a reflexão geográfica, destacando apenas as concepções meramente matemáticas e desconsiderando as relações humanas que ocorrem no espaço, que não são exatas e muito menos neutras.

No Brasil, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi uma das principais fundações que propagaram a ideia dessa geografia quantitativa. Em 1971, foi fundado o primeiro Boletim de Geografia Teórica, organizado por professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia do Rio Claro, onde eram feitas análises quantitativas do espaço, buscando um maior rigor nas análises. Estas influenciadas pelas abordagens do IBGE, no Rio de Janeiro (PONTUSCKA, et al, 2009).

Corrêa (1982) citado por Sposito (2004) alega que no Brasil, entre o período de 1965 e 1985 houve uma fase de transição do conhecimento geográfico, onde a geografia passa de uma ciência vidaliana para uma ciência pragmática, voltada para questões de planejamento.

Foi no I Encontro Nacional de Geógrafos, realizado no ano de 1972 em Presidente Prudente-SP e promovido pela Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), que ficou marcado essa disputa entre geógrafos teóricos e tradicionais, segundo afirma Monteiro (1980, p.31). Sposito (2004) alega que nesse evento houve a tentativa ferrenha em “enterrar” a geografia tradicional através de inúmeros trabalhos que foram apresentados e que estavam embebidos sobre a perspectiva da geografia pragmática.

Em contraponto tanto as correntes da geografia tradicional quanto a geografia pragmática, surgem as correntes denominadas geografia crítica e a geografia humanista.

Na geografia crítica, a preocupação é a transformação da realidade social. Os autores vão buscar romper com a neutralidade e passar a interferir na sociedade, problematizando a conjuntura social e identificando os autores que marginalizam determinados sujeitos.

Fundamentada no marxismo e no materialismo histórico e dialético, essa geografia vai denunciar as mazelas que ocorrem no espaço socialmente construído de forma desigual. A partir de então, ela vai ser considerada uma geografia da ação, em oposição a uma geografia aplicada que é como a ciência geográfica estava sendo conduzida até então.

Nesse sentido, a geografia vai passar a analisar o espaço através das relações sociais que ocorrem nos espaços materiais. Sendo assim, a luta de classes aparece como a justificativa central para demonstrar as contradições existentes nesses espaços.

Essa postura crítica aproximou a geografia dos movimentos sociais, principalmente no que diz respeito a garantia de direitos básicos a população, principalmente as de baixa renda, buscando uma sociedade menos desigual.

Um dos marcos referente a essa corrente, que fez com a ciência se empenhasse cada vez mais em estabelecer e aprofundar o seu conteúdo político, é a obra de Yves Lacoste, intitulada no Brasil como “A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”. Lançada em 1976, essa produção afirma que, enquanto o Estado tem uma visão totalitária do Espaço, devido a sua interferência em vários lugares, as pessoas comuns obtêm uma visão parcial da realidade, limitada a realidade em que ele convive. Sendo assim, o Estado detinha um grande mecanismo de poder diante da sociedade.

Nessa obra, Lacoste (1988) afirma que existe uma geografia dos “Estados-maiores” e a geografia dos professores. A primeira seria a geografia que vai se utilizar dos conhecimentos cartográficos e de outros elementos do espaço como ferramentas para a dominação e poder. Já

a segunda seria uma forma de mascarar as verdadeiras intenções da geografia – que seria a concepção da geografia dos Estados-maiores – se utilizando de discursos pedagógicos baseados nas metodologias da geografia tradicional.

Moreira (2010, p.31) comenta sobre as nomenclaturas destacadas por Lacoste:

Em ambas as nomenclaturas transparece a denúncia do vezo histórico da geografia de um saber sempre colado com o poder. Poder macro do Estado e poder micro das instituições capilares da ordem, que fazem da geografia uma forma de saber simples, inútil, ingênua, mas só na aparência, diz Lacoste, por tratar-se de um poderoso recurso de inculcação de ideias que convergem aqui para a legitimação do Estado e ali para a consolidação dos símbolos de representação da ordem.

A exposição de Lacoste em relação a essa teoria vai fazer com que os estudiosos da geografia comecem a repensar o papel da ciência perante a sociedade e começa um movimento para reverter essa lógica.

Em relação a outros trabalhos desenvolvidos de acordo com o pensamento da geografia crítica, Menezes faz uma síntese mostrando as principais obras que propagaram essa corrente:

Vários são os trabalhos desenvolvidos nessa corrente, o de David Harvey intitulado *Social Justice and the City*, 1973, foi um marco por representar a primeira tentativa de apresentar uma síntese e um marco teórico para análise do espaço urbano. Na França o movimento da Geografia Radical possui Yves Lacoste como grande nome. No Brasil, muitos autores atuam nessa linha a exemplo de Milton Santos com sua obra *Por Uma Geografia Nova*, 1979, onde propõe uma transformação na forma de se pensar e fazer Geografia (MENEZES, 2009, p. 6).

Dessa forma, a geografia crítica expandia suas argumentações e consolidava sua postura diante do pensamento científico.

Apesar do grande enriquecimento que essa perspectiva trouxe para a análise geográfica do espaço, a geografia crítica se equivocava ao generalizar todas as realidades sobre uma ótica marxista. Como afirma Andrade (2008, p. 22), a geografia tratava a doutrina marxista como algo inquestionável. Nesse sentido, havia uma deficiência no que se refere a renovação e adaptação dessa doutrina que tem uma base europeia sobre países não-europeus, “colocando-os em uma verdadeira camisa de força, caindo assim na mesma alienação em que caíram os neopositivistas”.

Devido a essa busca de um distanciamento da “geografia neutra”, a geografia crítica passa a desconsiderar vários aspectos que a mesma buscava pensar e embasar seus estudos. Algumas áreas eram vistas como “inimigas” para a geografia, como a Cartografia, por exemplo.

Santos (2013) alega que na obra de Lacoste, a Cartografia, em especial os Mapas, era vista como ferramenta de “poder e opressão”, tanto para os professores quanto para o Estado. Segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006) os trabalhos de campo, essenciais para a consolidação da geografia como ciência, também sofreram represálias com o surgimento da corrente radical, devido ao realce conferido a teoria.

Sendo assim, a geografia crítica em seu movimento inicial tinha dificuldades de aliar as técnicas com a sua posição teórica enquanto ciência de análise espacial. Atualmente percebe-se uma maior integração entre esses elementos, onde as técnicas servem de auxílio para demonstrar e denunciar as disparidades e contrastes presentes na sociedade.

A geografia humanista vai se pautar na valorização da subjetividade e da experiência vivida do indivíduo. Baseados em trabalhos desenvolvidos principalmente por Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e Edward Relph, essa corrente tem a fenomenologia² como base.

Nessa perspectiva, os geógrafos humanistas vão mostrar a necessidade de considerar a concepção humana em relação ao espaço que vos cerca, através de suas experiências diante daquele meio, considerando que cada ser humano enxerga o mundo através de uma ótica diferenciada baseada em sua própria realidade social.

Se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum, significaria uma espécie de violência contra o indivíduo e, conseqüentemente, as soluções fundamentadas nessa ótica seguramente não seriam aplicáveis” (SANTOS, 2004, p. 91-92).

Nessa lógica, conforme a fala de Santos, o espaço geográfico não deve ser considerado como algo estático, mas sim como um espaço plural, onde a análise deve obedecer às diversas particularidades que estão presentes no mesmo.

1.2 – A história do ensino de geografia no Brasil

A história da geografia escolar no Brasil se deu de forma peculiar. Ao contrário do que se pode pensar, a geografia se consolida em primeira instância no espaço escolar para posteriormente surgir na academia. Foi para suprir as necessidades da escola que surgem os primeiros cursos universitários de geografia.

Dessa maneira, se faz importante ressaltar os principais aspectos da trajetória escolar da geografia, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, para que possamos entender o comportamento dessa disciplina escolar em tempos atuais.

1.2.1 – O processo de consolidação da geografia escolar no Brasil

A geografia aparece como disciplina escolar pela primeira vez em 1937, como componente curricular do Colégio Pedro II. Devido ao fato da instituição ser uma referência de educação básica no país, a disciplina se torna obrigatória em todos os colégios do Brasil.

Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país, e desde então, faz parte dos conteúdos definidos por todas as Reformas Educacionais Brasileiras, de 1889 aos dias atuais, mantendo seu “status” de matéria obrigatória. De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos (SAMPAIO, 2006, p. 2685-2686).

A partir de então, a geografia adentra nas escolas do país, onde passa-se a pensar tanto na geografia escolar quanto na geografia acadêmica quase concomitantemente, já que a institucionalização da geografia na academia acontece a partir de 1930, em consequência a

² A fenomenologia pode ser definida como “modo filosófico de reflexão a respeito da experiência consciente e uma tentativa para explicar isso em termos de significado e significância” (BUTTIMER, 1982, p. 170).

criação das faculdades de “História e Geografia” em São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades, segundo o mesmo autor.

O Brasil não criou o seu próprio modelo educacional. Segundo Rocha (2014, p.16) “O ideal de ensino acabou sendo trazido do estrangeiro. Foi da França que se “transplantou” o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas”. O autor ainda explica que no currículo francês os estudos literários eram predominantes, porém, com um grau de menor importância, também estava presente a geografia, além da história, línguas modernas e ciências físicas e naturais.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que no início da trajetória da geografia no contexto escolar, eram utilizados livros didáticos escritos por não geógrafos e que eram baseados no que foi a ciência até metade do século XX, na Europa. A enumeração e classificação de rios, montanhas, capitais, cidades entre outros eram as características dos livros da época.

A afirmação das autoras vai de encontro com a de Rocha (2014, p. 17):

Não podemos esquecer que, durante muito tempo, o rótulo Geografia foi utilizado para designar diferentes estudos ou produtos destes estudos. Tinha ele uma conotação quase que enciclopédica, e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra quanto para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto. Em consequência, saber geografia passou a significar ter domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes.

Dessa maneira, a geografia se comportava quase como um catálogo dos elementos presentes no espaço geográfico, sem chance para reflexões aprofundadas sobre os aspectos abordados e muito menos sem uma relação mais densa com aspectos sociais.

Sendo assim, a geografia tradicional ia ao encontro com a própria forma de se pensar a escola. Era nesse contexto em que predominava a teoria pedagógica tradicional, onde pensava-se o professor era o “mestre absoluto” detentor de todo o conhecimento e o aluno era simplesmente um ser passivo diante do processo. Dessa maneira, a geografia descritiva encontra um “habitat” adequado para se consolidar.

Nessa conjuntura, a geografia servia para construir um sentido patriótico e de nacionalismo. A elaboração de mapas por parte dos alunos era fundamental para que se alimentasse um sentimento de “amor pela pátria”, descartando a ideia de uma construção histórica, mas sim de uma concepção naturalizada de Estado-Nação (VESENTINI, 1985).

A descrição das riquezas naturais e humanas do Brasil eram a base dos conteúdos de geografia justamente para alimentar uma exaltação do país nos alunos. As discussões culturais e políticas eram exclusas e, seguindo os pressupostos das correntes idealizadas por La Blache, o homem não era um elemento passível de discussão acerca da sua própria vivência no espaço enquanto ser social, e sim, apenas como agente transformador da natureza (CASSAB, 2009).

Pessoa (2007, p. 39) afirma que durante todo o período imperial, a geografia se comportou dessa forma relatada, com raras exceções. Era delineada “uma geografia de caráter puramente descritiva, mnemônica, enumerativa e enciclopédica, totalmente alheia a realidade que cerca a vida do(a) aluno(a)”.

A situação do ensino da Geografia no Império ressentiu-se também dos inúmeros problemas que afetaram todo o processo de educação. Certamente de melhorias significativas nos programas estariam relacionadas com a longa série de fatos que tumultuaram a administração do ensino secundário. Os inúmeros projetos de reforma discutidos, aprovados ou não, e arquivados; as discussões de questões em torno da centralização e descentralização, os gabinetes de “passagem”, tudo isso e mais uma situação constrangedora de trabalho escolar: carência de recursos, ausência de professores qualificados e baixos salários, a ponto de escolas ficarem sem mestre por não haver interessados; a disseminação de aulas particulares de preparação para os

exames, a improvisação, enfim, a falta de uma definição para a escola média (ISSLER, 1973, p. 55-56 apud. PESSOA, 2007, p.39).

Ao analisar a fala de Issler, pode-se enxergar uma relação imediata com os dias atuais, onde a situação das instituições provedoras da educação básica se encontra em sua maioria em situação parecida. Nota-se que mesmo depois de quase 200 anos, as lógicas de precariedade continuam sendo as mesmas.

As mudanças no que se refere a aspectos teórico-metodológicos na geografia escolar só começam a surgir em dado momento do período republicano, mais precisamente na segunda metade do século XX. Pessoa (2007) emite que foi nesse período que começaram a manifestar embates entre professores defensores da geografia tradicional, baseada em pressupostos descritivos e professores engajados em promover uma mudança no que se referia a disciplina, tanto em questões de metodologia de ensino, quanto nos conhecimentos específicos. Fato esse também comentado por Rocha (2009, p. 86)

Para a geografia escolar brasileira, o período também adquire uma importância ímpar. Nele se deram de forma mais acentuada o conflito entre os professores de tendência conservadora que defendiam uma concepção tradicional da geografia e de seu ensino (a geografia clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica), e de outro lado, professores defendendo a renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito à metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos conteúdos.

Um dos professores que se destacaram no que se refere a esse movimento de transformação da geografia que estava sendo ensinada nas escolas foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980). Professor do Colégio Pedro II, Delgado de Carvalho foi autor de livros didáticos importantes que impulsionaram a geografia moderna para dentro do universo escolar.

Defensor incontestado da geografia moderna nas salas de aulas, este autor, ao longo de sua obra, criticou severamente a ausência de rigor conceitual e inocuidade das ideias presentes na geografia que se ensinava no Brasil. Contrapondo-se ao que era regra, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que nas aulas referentes a geografia humana deveria se dar maior destaque à antropogeografia, fato que já começava a se verificar em países europeus (ROCHA, 2009, p. 88).

Nesse sentido, a geografia escolar que se conhece nos dias atuais e que está presente nos livros didáticos começa a tomar forma partir desse importante geógrafo que muito contribuiu para a disciplina.

Delgado de Carvalho em sua trajetória teceu inúmeras críticas a geografia que se preocupava com a memorização de nomenclaturas e defendeu uma geografia escolar com princípios modernos e científicos, que já vinha criando terreno na Europa.

Para o professor francês, a geografia física deveria ser o ponto de partida dos estudos de geografia, porém sem deixar de lado a antropologia, que deveria ganhar mais destaque nas aulas de geografia humana (ROCHA, 2009).

Reafirmando esse quesito, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 48) afirmam que Delgado propôs que o território brasileiro fosse estudado a partir das regiões naturais. “Não

poderia haver propostas diferentes diante do contexto de influências francesas exercidas sobre a intelectualidade brasileira, nas quais os aspectos físicos eram preponderantes”.

Delgado de Carvalho defendia que a geografia deveria se aproximar da realidade do educando. Nesse sentido, os assuntos voltados ao Brasil deveriam ser priorizados.

A geographia pátria precisa, por conseguinte, servir de base e de ponto de partida ao estudo da physiographia e da geologia do globo. Devemos passar mais rapidamente sobre os assumptos que não têm applicações no Brasil; deixemos o estudo mais detalhado das geleiras aos estudantes suíços e o exame circunstanciado dos volcões aos japonezes e aos equatorianos. Insistamos, em compensação, sobre climatologia tropical, sobre typos de formação littoranea, recifes, etc. (CARVALHO, 1925, p. 7 apud. PESSOA, 2007, p.48).

Dessa forma, a geografia não se comportaria mais de forma estática, sem relações e pontes com outros fenômenos. O aluno conseguiria enxergar de forma mais clara a geografia ao seu redor e conseqüentemente o aprendizado se daria de maneira muito mais contundente e eficaz.

Outro ponto que Delgado de Carvalho defendia era a questão da metodologia. Nesse caso, a geografia deveria abraçar o método comparativo.

Este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais, pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para se ter a noção do todo sistematizado. Eis, em rápidas palavras, o método científico, de fundamentação positivistafuncionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como o único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira (FERRAZ, 1995, p. 55-56 apud. ROCHA, 2009, p. 88).

Essas propostas inovadoras trazidas por Delgado de Carvalho foram alvos de resistência por parte de alguns professores. Ferraz (1995) citado por Rocha (2009) alega que o professor em questão sofreu diversas calúnias, onde foi chamado até de “estrangeiro” devido as suas novas formas de abordagens trazidas de outro continente adaptadas a realidade brasileira.

Essas resistências partiam daqueles lecionadores “acomodados”, que encontravam na geografia descritiva uma certa zona de conforto para o seu trabalho.

Apesar das tentativas de evolução e avanço em relação ao ensino de geografia, ainda se percebia uma geografia muito fragmentada, onde a natureza física, a sociedade e os aspectos econômicos eram visualizadas de formas segregadas, como se uma não estivesse intimamente ligada a outra no espaço geográfico.

Anos depois, com a chegada da Ditadura Militar no Brasil, nos anos 1960, várias estruturas educacionais foram reformuladas. Os currículos foram revisados e transgredidos para que atendessem a forma e a intencionalidade do governo vigente.

As disciplinas de ciências humanas foram as que mais sofreram com o golpe. Justamente por serem disciplinas que analisavam o presente e o passado referente as ações humanas, elas sofreram um retrocesso e foram severamente censuradas, característica comum do regime.

Esta Geografia escolar moderna vai perdurar até os anos de 1970, quando se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. É quando entra em declínio a circulação de livros mais conservadores como os de Aroldo de Azevedo, Mario da Veiga Cabral, e também outros que já traziam uma perspectiva mais crítica como os de Manuel Correia de Andrade e Ilton Sete. Neste período outros livros didáticos passam a ser elaborados, agora destinados, especificamente, à disciplina então instituída pelo Governo Militar (ALBUQUERQUE, 2011, p.24).

Como mencionado pela autora, foi criada a disciplina “Estudos Sociais” onde foram aglutinadas as disciplinas de geografia e história. Nesse sentido, as disciplinas que já não ocupavam tanto tempo na grade, teve ainda mais reduzida a sua importância dentro do contexto escolar.

As disciplinas passavam a ser meramente informativas, se aproximando das ciências exatas, tratando-as como ciências de verdades absolutas e perdendo a profundidade das concepções acerca do espaço e tempo.

De acordo com Resende Filho (2014), as temáticas de geografia presentes nos Estudos Sociais eram voltadas a descrição da Terra e aos fenômenos naturais, além de nomenclaturas referentes as divisões territoriais. Nesse sentido, percebe-se uma retomada das premissas da geografia tradicional, com um viés tecnicista, onde o foco era a memorização.

1.2.2 – O movimento de renovação da geografia nas escolas

Perante toda conjuntura que estava sendo posta em relação ao ensino de geografia no período dos governos militares, os profissionais de postura mais crítica dessa disciplina não se acomodaram.

É a partir desse período que os geógrafos começaram a incorporar novas abordagens e metodologias em suas práticas de ensino para enfrentar a retrocesso gerado pelos Estudos Sociais. Como bem evidencia Vlach (2004, p. 216-217 apud. PESSOA, 2007, p. 58)

Tal busca se intensificou no período da ditadura militar (1964-1985), quando a geografia e a história foram descaracterizadas pela lei nº 5.692/71 e diluídas nos chamados estudos sociais. As consequências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro (5ª a 8ª série) e segundo graus, o que, por si só, exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos”, também do ponto de vista da questão ambiental.

O movimento de renovação da geografia nas escolas teve uma condição peculiar. Segundo Antunes (2001, p.43), o advento da geografia crítica escolar não se deu pelos professores universitários, mas sim, pelos professores do ensino básico e pelos estudantes:

Para a Geografia, o processo de renovação teve início e meio na intervenção daqueles que estavam fora da Academia – os professores de 1.º e 2.º graus –, e naqueles que estavam nas Universidades e que eram tratados como espectadores – os estudantes. Foi a união desses dois segmentos que garantiu o processo de renovação.

O autor realça essa questão ao referir sobre a importância do Movimento Estudantil nesse processo:

O Movimento Estudantil teve participação fundamental no processo de renovação da Geografia brasileira. O Movimento Estudantil garantiu, através da possibilidade de intervenção comprometida com um projeto de mudança e, ao mesmo tempo, descomprometida com as estruturas político-administrativas dos Departamentos formadores, as reformas curriculares e a democratização das estruturas internas da Universidade. Foram os estudantes que, literalmente, “colocaram na parede” os “donos das verdades” geográficas de outrora. A ação direta do movimento, que estava a se nutrir dos novos rumos, daqueles professores que apresentavam um novo pensar geográfico, questionando e forçando mudanças curriculares ou de natureza das políticas departamentais, acabou por detonar as transformações (Idem, p. 43).

Essa fala demonstra como é real a importância da autonomia dos alunos em sala de aula. O estudante, diferente de como se pensava as teorias pedagógicas tradicionais, é um ser pensante, que tem uma vivência e tem a capacidade de contribuir para o processo de aprendizado.

Muito dos professores que lecionam atualmente no ensino superior, atuaram anteriormente no ensino básico e começaram suas reflexões diante desse conhecimento nos anos de 1970 e 1980, quando a geografia começa a se pautar em outras conjecturas. Isto posto, muitas dessas considerações foram postuladas em dissertações, teses e livros que ajudaram a manter essas ideias vigentes no ensino de geografia (PESSOA, 2009).

Pessoa (2007) reafirma essa questão ao destacar que foi através desse diálogo entre professores do ensino básico, engajados com essa renovação no ensino de geografia, com os professores universitários, que essa geografia crítica começou a desabrochar no universo escolar. Os docentes passaram a orientar trabalhos de monografia, dissertações e teses com vieses críticos de alunos universitários que atuavam como professores no ensino básico.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) atestam que as Secretarias de Educação de diversos Estados do País produziram várias propostas curriculares em conjunto com as universidades, buscando capacitar os professores a abordarem novas formas metodológicas de acordo com esse movimento de renovação da geografia.

Segundo Menezes (2015, p. 355-356) o movimento da geografia crítica caminhou lado a lado com a ascensão da pedagogia crítica:

Notou-se que em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos defendiam pressupostos teóricos semelhantes, o que possibilitou um terreno fértil para a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados e iniciou-se uma reflexão com o intuito de construir um projeto educacional que visasse a libertação e não a alienação do sujeito e a legitimação da ordem estabelecida.

A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) teve um grande papel nesse processo. Conforme explicita Sposito (2004, p. 158-159) foi no III Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Fortaleza, em 1978, em que teve uma maior discussão acerca de novos pensamentos em relação a geografia.

Segundo o autor, esse encontro foi marcado por uma mudança na conjuntura dessas junções, dada a partir de uma nova vertente dos estudos geográficos, voltados para os ideários

marxistas, e a volta de Milton Santos para o Brasil, que é um dos grandes símbolos relacionados a essa vertente geográfica.

Lacoste, que foi um dos geógrafos impulsionadores desse movimento de renovação da geografia, denuncia a forma como a geografia era trabalhada no espaço escolar, reafirmando o seu caráter de inutilidade reflexiva:

De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino. O mesmo não acontece com a história, onde se percebe, no mínimo, as ligações com a argumentação da polêmica política. A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX. É chocante constatar até que ponto se negligencia a geografia em meios que estão, no entanto, preocupados em repelir todas as mistificações e em denunciar todas as alienações. Os filósofos, que tanto escreveram para julgar a validade das ciências e que exploram hoje a arqueologia do saber, mantêm um silêncio total em relação à geografia, embora esta disciplina, mais do que qualquer outra, merecesse ter atraído suas críticas. Indiferença ou convívência inconsciente? (LACOSTE, 1997, on-line)

As exposições do autor foram fundamentais para o processo de renovação e seus argumentos foram reafirmados e contextualizados durante o encontro de Fortaleza (SPOSITO, 2004).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 68) validam esse ponto ao alegarem que a AGB teve um papel importante na promoção de eventos com o objetivo de promover uma reflexão sobre o ensino e na produção de artigos científicos relacionados a temática. “A AGB nacional publicou, a partir de 1986, a revista Terra Livre, com temáticas previstas para cada volume, sendo o segundo volume, de 1987, inteiramente dedicado ao ensino de Geografia”.

Sendo assim, por esses encontros serem espaços de desenvolvimento e socialização do conhecimento geográfico, eles passam a contribuir de forma significativa para a disseminação de novas concepções nas escalas atuantes da geografia e na sua aplicação no contexto escolar.

O movimento de renovação da geografia no ambiente escolar está intimamente ligado a uma renovação curricular que ocorreu na década de 80, na qual a intenção primordial era na busca por uma melhoria na qualidade do ensino. Dessa maneira, os conteúdos e maneiras de ensinar foram revisadas no que tange as diferentes disciplinas presentes no currículo das escolas. Nessa lógica, a proposta em relação a geografia era aproxima-la da realidade social, política e econômica do Brasil (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p. 68).

Vesentini (2004) ressalta que a geografia crítica escolar não se limita a uma renovação do conteúdo trabalhado em sala de aula, mas também por novas formas de condução para um melhor esclarecimento do objeto de análise geográfica por parte dos alunos. Conforme exposto:

Um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica em valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos

tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc (VESENTINI, 2004, p. 228).

Dessa forma, a concepção de transformação da realidade social que está inserida em todas as reflexões acerca da geografia radical passou também a caracterizar o ensino de geografia. Norteada por políticas pedagógicas de base marxistas, a geografia escolar reformula seus conteúdos, levando em conta a preocupação em trabalhar a criticidade do aluno (SANTOS, 2010).

Santos nos mostra uma síntese das principais modificações teóricas realizadas nos materiais didáticos nesse período:

No Brasil, por exemplo, várias coleções didáticas passaram a adotar os modos de produção e a perspectiva histórica como eixos principais de análise do conhecimento geográfico escolar (Adas, 1995). Outros autores introduziram análises espaciais tomando como base elementos da esfera socioeconômica como a ideologia e a produção e circulação de mercadorias (Pereira et al., 1993); e ainda outros ressignificaram o conceito de região à luz do conceito de desenvolvimento econômico desigual, substituindo, assim, a divisão de volumes, unidades e capítulos por continentes, por exemplo, pela regionalização do mundo a partir da divisão internacional do trabalho (Vesentini e Vlach, 1996) (SANTOS, 2010, p. 8).

Assim sendo, percebe-se o advento das ideias marxistas na geografia dentro do mundo escolar, onde eram apresentadas as análises socioespaciais através da concepção dos modos de produção, lutas de classe e as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Pessoa (2007, p. 70) ao analisar Vesentini (2004, p. 229-230) reforça essa argumentação:

Nesse novo modelo de ensino era dada uma maior ênfase aos trabalhos planejados de campo com objetivo de desmascarar e desnudar realidades, debates extremamente participativos em que eram realizadas trocas de idéias e se alegavam razões pró ou contra temas importantes, debates em torno de novos conteúdos com temáticas voltadas ao entendimento de questões polêmicas e importantes como: reforma agrária, distribuição social da renda e subdesenvolvimento.

Compreende-se então que o modelo da geografia crítica nas escolas é uma clara resposta a metodologia descritiva e mnemônica que ainda persistia em permanecer nas escolas, sendo por motivações ideológicas dos agentes dominantes, seja das condições estruturais escolares que acabavam acomodando alguns professores.

Vesentini (2010, p. 36) alega que a geografia crítica percebe o espaço geográfico como espaço social, elevando a categoria como ciência social, mas que também estuda a natureza como recurso de apropriação do homem. “No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando, e não em “arrolar fatos” para que ele memorize”.

Ainda segundo o mesmo autor (2009), o ensino crítico nas escolas não deveria ser uma exclusividade da geografia por ela ter uma perspectiva denominada dessa maneira. Todas as disciplinas escolares deveriam ser críticas, onde a questão central é fazer o aluno raciocinar e pensar com uma postura crítica sobre as dinâmicas pertencentes a cada disciplina, que logicamente estão dispostas em uma realidade global.

Como foi mencionado, a geografia crítica, em seu apogeu enquanto paradigma geográfico, tentava ignorar as geotecnologias e os aspectos físicos para dar uma ênfase maior a geopolítica e outras áreas que exercem um potencial de cunho mais questionador.

Entretanto, Vesentini (2009, p. 129, grifo do autor) alega que no ensino crítico de geografia nas escolas, essa separação não deve existir, mas sim haver uma integração. “O ensino crítico incentiva os alunos a *raciocinarem* sobre mapas e gráficos, a compararem mapas com projeções (ou perspectivas) diferentes, a interpretar os mapas ao invés de meramente memorizá-los”.

Esse processo de renovação da geografia nas escolas vem se dando de forma tardia. Devido as inúmeras falhas no sistema educacional brasileiro, como a precarização das condições de trabalho docente, por exemplo, essas mudanças vão se tornando difíceis de serem concretizadas em sua plenitude.

É importante ressaltar que, como já foi mencionado, o movimento de renovação da geografia na ciência é iniciado a partir de uma crítica a geografia teórica. Entretanto, essa geografia quantitativa não adentrou nas escolas de maneira incisiva (PONTUSCKA, 2009), sendo, portanto, a geografia crítica o marco concreto de uma tentativa de renovação da geografia dentro do ambiente escolar.

Atualmente, o currículo que norteia a geografia nas escolas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³. Nesse documento, os conteúdos, principalmente para o ensino fundamental são voltados para a geografia humanista de base fenomenológica. Nesse, o conceito de Lugar como espaço vivido é evidenciado devido a própria história da geografia humanista, que enalteceu esse conceito em sua consolidação.

O documento afirma que nos últimos anos a produção acadêmica da geografia tem se preocupado em considerar aspectos subjetivos e singulares em relação ao vínculo do homem como sociedade e natureza. Por essa questão, a análise do espaço geográfico deve se dá de forma plural, devido a várias concepções que surgem a partir de diversas culturas na qual cada indivíduo está posto.

Conforme atestado por Rocha (2010), durante todo o documento os autores fazem críticas tanto a geografia tradicional quanto a geografia de cunho marxista. O currículo evidencia a necessidade de superação do estudo descritivo das formas da Terra e do homem, mas também faz uma crítica ao modelo de “denúncia” que a geografia crítica como ciência trouxe para o saber geográfico.

Uma geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica da paisagem, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidos na construção dos lugares e territórios (BRASIL, 1998, p. 24).

Dessa forma, o documento afirma o seu posicionamento teórico de forma clara em relação a qual perspectiva da geografia o mesmo defende.

Atualmente pode-se perceber uma defesa ferrenha por parte dos pesquisadores em ensino de geografia em relação a perspectiva do conceito de Lugar nos estudos geográficos na escola. Muitos propagam a ideia de sempre trabalhar os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico primeiramente através da realidade local para posteriormente partir para uma escala global.

Nesse sentido, é nessa lógica em que a geografia humanista tenta ingressar no meio escolar, considerando o espaço vivido como o objeto fundamental para se conceber as dinâmicas socioespaciais.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento que dá referência à construção das matrizes curriculares nacionais. (INEP, 2011)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento recente que visa unificar o ensino básico em todo país, vem seguindo a proposta atual dos currículos de geografia em direcionar os estudos geográficos a questão da fenomenologia e da subjetividade do aluno. No documento se apresenta uma unidade temática que está presente em todas as séries de escolaridade do ensino fundamental chamada “O sujeito e seu lugar no mundo”, onde é proposto possibilidades no que se refere a valorização do cotidiano e o reconhecimento da geografia dentro do lugar onde o estudante está inserido.

Entretanto, as propostas da geografia humanista para o ensino escolar ainda são muito recentes e estão presas as pesquisas acadêmicas, obtendo-se ainda uma certa resistência em relação a ação dessas investigações dentro de sala de aula, principalmente no que se refere ao material didático disponível, como o livro didático, visto que o mesmo é feito em uma escala nacional, não possibilitando exemplos dos fenômenos geográficos em escala local.

Conforme exposto, percebe-se que os diversos princípios que embasaram a geografia estão, de certa forma, presentes no ensino, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos de variadas formas. Entretanto, é necessário ter a consciência de que a ciência geográfica e a geografia escolar, apesar de estarem interligadas em diversos pontos, apresentam trajetórias e caminhos diferentes.

A geografia tradicional, ainda que já tenha sido superada em questões teóricas e conceituais, sua metodologia ainda pode ser vista nas escolas devido aos problemas que a educação brasileira enfrenta e a falta de recursos pedagógicos que impossibilita a idealização e elaboração de metodologias mais eficazes, como já foi dito anteriormente. Em consequência a isso, a descrição de elementos geográficos, muitas vezes, se torna uma ferramenta mais “fácil” de se utilizar, ainda que se reconheça a relevância da utilização de novas formas de abordagem.

É notório que a escolha do referencial para o ensino de geografia vai depender de quem está elaborando currículos e os conteúdos a serem ministrados. Dessa maneira, o professor de geografia também é responsável pela forma de abordagem geográfica que será utilizada na escola e é ele que vai decidir qual linha de pensamento geográfico ele vai se apropriar e embasar suas aulas, influenciado pela sua formação acadêmica juntamente as suas concepções ideológicas.

Souza Neto (2008) aponta que “a opção por tornar-se consciente daquilo que se ensina é uma opção política”. Nessa perspectiva, refletir sobre o que e como está sendo explorada a geografia em sala de aula é uma tarefa responsável e necessária para a construção de uma geografia reflexiva dentro de sala de aula.

CAPITULO II: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: PRINCIPAIS ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO

A proposta deste capítulo é discutir os principais elementos no que se refere ao ensino de geografia na contemporaneidade. Sendo assim, serão explorados dois componentes que consideramos fundamentais para se discutir o assunto: a formação de professores, importante agente no processo de ensino-aprendizagem, trazendo as particularidades do professor de geografia que tem um papel específico diante do conhecimento e a atribuição da geografia no ensino médio, o último ciclo de escolaridade da educação básica, na qual a pesquisa empírica desse trabalho está pautada.

Muito se tem discutido nos dias atuais sobre questões relacionadas ao ensino de geografia. Há um crescimento de bibliografias referente a novas possibilidades teóricas e metodológicas para a transposição dos conteúdos científicos para o ensino escolar, ou seja, a educação geográfica é uma pauta que vem cada vez mais tomando espaço de debate no ambiente acadêmico.

Para se iniciar uma reflexão sobre o ensino de geografia nas escolas, é necessário enfatizar a questão da especificidade da disciplina escolar geografia enquanto forma de conhecimento. Em concordância com Chervel (1990), a disciplina escolar adquire um saber próprio, que é construído e tem a sua finalidade projetada dentro da escola. Para ele, as instituições escolares obedecem a um objetivo em cada época e a junção desses objetivos faz a escola deter uma função educativa, e as disciplinas escolares servem como difusoras de conteúdos que atendam a essas finalidades.

Baseado nesse mesmo autor, Lestegás (2002) demonstra os quatro elementos que constituem a disciplina escolar, relacionando com as particularidades da geografia. O primeiro fator é a “biblia”, que seria o conjunto de conteúdos característicos da disciplina. O autor alega que, ainda que o conhecimento geográfico seja fruto das mais diversas discussões em divergência, o professor deve se ater ao que é indiscutível, reafirmando assim a questão de a disciplina escolar ter um caráter mais fechado.

O segundo elemento são os exercícios, que servem para delimitar a disciplina e sistematizar o conhecimento. No caso da geografia, o autor destaca a questão dos mapas temáticos, que auxiliam no raciocínio geográfico e na reflexão sobre a concepção de espaço.

Se os conteúdos expressos constituem o eixo central da disciplina ensinada, os exercícios são indispensáveis para o seu controle, de maneira que o êxito de uma disciplina depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios suscetíveis a serem propostos (LESTEGÁS, 2002. p. 176, tradução nossa).

O outro fator constituinte da disciplina escolar são os procedimentos de motivação e incitação, ou seja, a construção da disciplina para legitimar o seu estudo e demonstrar a sua relevância enquanto campo de conhecimento, que se relaciona com o papel do professor em demonstrar práticas que levem o aluno a se interessar pela disciplina e se conscientizar dessa importância.

O autor declara que a geografia tem como recurso para a efetivação desse elemento o fato de poder abordar os problemas contemporâneos que aguçam a curiosidade dos alunos, como os casos de terremotos e dos conflitos entre nações, que são questões noticiadas pelas mídias, essas que estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes.

O último quesito são os aparelhos docimológicos, ou seja, o sistema de avaliações que servem como parâmetro para a verificação de aprendizagem por parte dos alunos. É através das avaliações que se consegue ter um índice sobre o nível de sucesso da aula. Nesse sentido, os

exercícios acabam sendo direcionados as avaliações, onde a interpretação ou elaboração de um mapa, por exemplo, se enquadra como forma de avaliação.

Nesse sentido, esses constituintes estão interligados entre si e “funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades” (CHERVEL, 1988, p. 207).

2.1 – A formação e atuação dos professores de geografia

É de extrema importância discutir sobre a formação e atuação dos professores de geografia, pois são eles os responsáveis em mediar o conhecimento e gerar um processo de ensino-aprendizagem produtivo dentro de sala de aula.

O professor nos dias atuais deve ter um ofício diferente do que era pensado para o mesmo em tempos passados. Hoje busca-se repensar o papel dessa profissão. Dessa forma, o professor de geografia apresenta algumas particularidades.

Para tornar-se um profissional de Geografia (professor ou técnico) é necessário possuir algumas aptidões, tais como: capacidade de ler e interpretar variados documentos (paisagens, fotografias, imagens de radar, cenas orbitais, mapas, gráficos, tabelas, textos); raciocínio analítico e sintético; mentalidade científica; desejo de ser útil a sociedade; gosto e disponibilidade para os trabalhos de campo; sensibilidade para as questões relacionadas aos processos de produção do espaço (questões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais) (SANTOS, 2015, p. 15).

Frente a isso, o professor de geografia encontra hoje diversos desafios em sala de aula, se tornando imprescindível a discussão sobre a sua formação e atuação no ambiente escolar.

2.1.1 - Da formação dos professores de geografia

O curso de geografia nas faculdades brasileiras pode ser considerado recente. Por volta de 80 anos é o tempo em que são formados os habilitados para ministrar a disciplina em instituições de ensino básico. Nesse período, houve algumas lógicas de formação que causaram a precarização da formação docente, como as licenciaturas curtas, que habilitava o professor a dar aula de “Estudos Sociais” e a estrutura de currículo 3+1.

Na estrutura de formação 3+1, os 3 primeiros anos eram destinados as disciplinas específicas do curso e o ano final era atribuído as matérias de cunho pedagógico.

Muitos licenciados de geografia foram formados nessa estrutura, onde as disciplinas científicas voltadas ao conhecimento geográfico não encontram nenhuma ligação com as disciplinas pedagógicas, princípio fundamental para a prática docente.

Nos dias atuais, busca-se repensar esse tipo de formação, onde as disciplinas pedagógicas aparecem logo nos primeiros períodos do curso. A maioria das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, começam a oferecer essas disciplinas entre o 1º e o 3º período. Campos (2012, p.6) afirma que, no Brasil, nas universidades onde se formam tanto bacharéis quanto licenciados, as disciplinas relacionadas à docência só aparecem a partir do 3º período.

Se torna significativo que o licenciando tenha contato com essas disciplinas desde o começo do curso, pois para uma atuação eficaz em sala de aula não basta ter o domínio da

disciplina da sua área, mas é imprescindível ter conhecimento sobre as questões teóricas que envolve o mundo educacional e as práticas pedagógicas.

Ascensão (2009, p. 67) elabora um esquema onde pode-se visualizar as fontes que constituem o conhecimento docente:

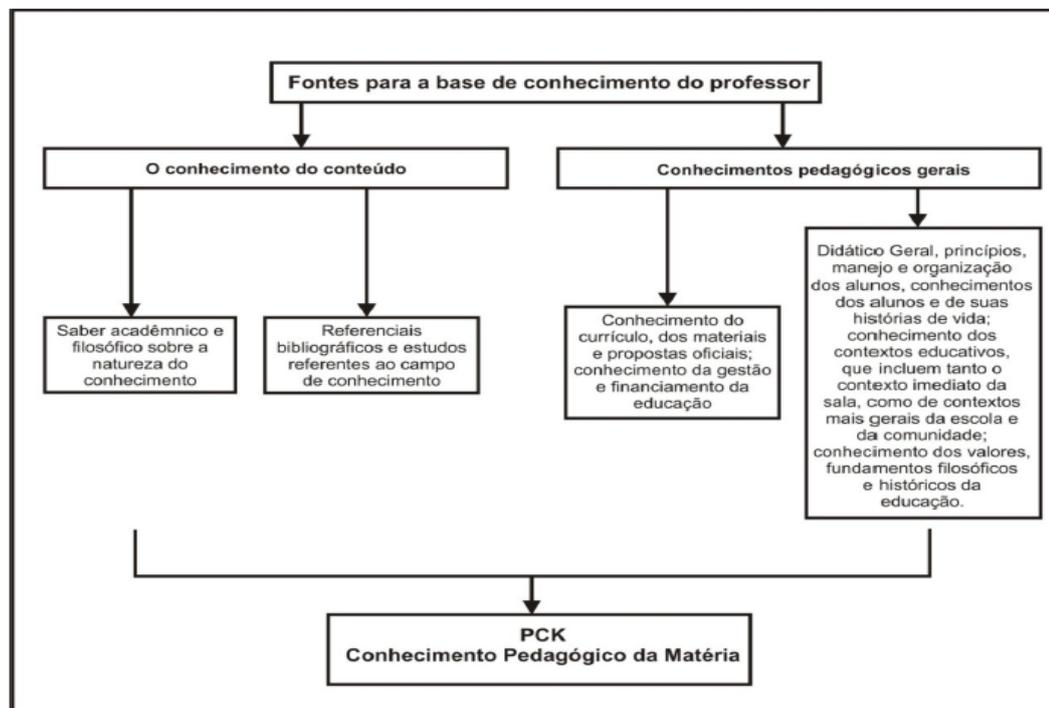


Figura 1: Conhecimentos base para o exercício da profissão docente

Fonte: Ascensão (2009)

Nesse sentido, reafirma-se que as fontes para a base de conhecimento do professor não se restringem somente ao campo de conhecimento na qual ele se especializou, mas também aos conhecimentos que abarcam a estrutura escolar, para que se tenha uma visão ampla de todas as nuances que irão implicar na sua prática pedagógica.

Conforme a figura 1, os conhecimentos pedagógicos gerais se caracterizam também pela compreensão dos currículos oficiais. Dessa maneira, o entendimento sobre os parâmetros curriculares bem como dos órgãos que constituem a elaboração desses currículos são importantes para que o professor tenha clareza do seu papel diante desse instrumento.

Sacramento (2015) complementa bem esse quesito ao expor a importância de o professor ter conhecimento das teorias pedagógicas que regem as discussões dentro de sala de aula. Para a autora, o docente necessita que ter claro a consciência de que tipo de concepção é mais adequada para as suas aulas, se é um entendimento de cunho liberal ou progressista.

A autora declara que essas teorias podem dialogar entre si, onde o professor pode se utilizar em alguns momentos de uma concepção mais tradicional ou crítica, mas para que isso seja efetivado, é indispensável um conhecimento pedagógico esclarecido.

Além dessa questão, também seria relevante que todas as disciplinas específicas, no nosso caso, as disciplinas geográficas tenham alguma relação com a docência no ensino básico. Alguns elementos que estão sendo ditos dentro das universidades serão transpostos para a escola e é importante que o estudante que vai atuar em sala de aula saiba explorar esse conteúdo de forma didática.

Geralmente, tais disciplinas problematizam os conceitos e categorias direcionados ao pesquisador/técnico/planejador de geografia e não como o professor deve ensinar para

os alunos tais conteúdos, relegando esse trabalho às disciplinas de prática de ensino, o que, de certa maneira, torna-se um problema, pois o professor especialista tem muito mais condições de pensar em práticas para tornar os conceitos que ensina inteligíveis ao aluno do ensino básico do que o professor de prática de ensino, não que este último profissional não tenha a capacidade para fazer isso, pois ele o faz e, muitas vezes, com maestria, mas penso que ele apresenta mais dificuldade porque, como os demais professores de universidades, estes fizeram mestrado e doutorado numa determinada área, compreendendo das demais apenas o básico (CAMPOS, 2012. p. 6).

Diante do exposto, percebe-se a importância do professor universitário que leciona na licenciatura e oferece disciplinas de campo mais teórico e específico da ciência trabalhe propostas metodológicas para que o formando tenha a clareza de como explorar aquele assunto na educação básica.

A didática é imprescindível para a atuação profissional do professor, que pode ser adquirida de forma ampla através de um embasamento profundo dos saberes pedagógicos-didáticos, influenciando diretamente na prática em sala de aula. Cavalcanti (2012, p. 23-24) faz suas ponderações:

Os conhecimentos da formação do professor, visando a uma atuação competente e comprometida, não se reduzem, portanto, aos conhecimentos da matéria a ser ensinada, pois a natureza dessa profissão é de se utilizar desses conhecimentos com a finalidade específica de mediar os conhecimentos dos alunos e de sua formação básica, que são demasiadamente complexos para serem tratados de improvisos ou por deduções/intuições advindas de experiências anteriores (do próprio professor ou de colegas anteriores, por exemplo).

Podemos relacionar essa questão aos saberes que a autora sempre menciona em seus trabalhos: os saberes específicos, que se torna justamente os temas e conteúdos da geografia e os saberes da experiência, que seria o cotidiano do professor em sala de aula e toda a experiência que o professor vai adquirir através do seu dia a dia enquanto docente.

Em relação a formação dos professores de geografia nos dias atuais, Pontuschka (2013, p. 443) acentua que está sendo realizada principalmente nas capitais, cidades grandes e médias na Região Centro-Sul do Brasil e na faixa mais urbana da Região Nordeste. Campos (2012, p. 6) relata que nos últimos anos, as universidades privadas e os cursos a distância têm tido um forte papel na formação de professores.

Na educação básica, o setor público é o que mais está presente. Entretanto, a formação docente é realizada em grande parte pelo setor privado. Muitos professores que atuam no ensino básico atualmente são formados em cursos de licenciaturas em universidades particulares, que detêm um baixo desempenho no que tange à sua qualidade, haja vista que na maior parte dessas instituições os currículos foram baseados no modelo das licenciaturas curtas (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009. p. 90).

Além disso, de acordo com Cacete (2017) nas instituições privadas, os cursos e suas referentes estruturas curriculares estão relacionadas aos interesses comerciais e financeiros. Uma das consequências dessa lógica é a aprovação sem um critério rígido dos graduandos para poder obter a manutenção do público pagante. Sendo assim, os licenciados formados nessas instituições podem adentrar nas escolas públicas com deficiências em sua formação e acaba reproduzindo um ensino deficiente.

Por usufruir de maior prestígio e status, o bacharelado, na maioria dos casos, acaba recebendo melhores condições para a sua efetivação em detrimento da licenciatura, que acaba ficando em segundo plano, apesar da sala de aula ainda ser o principal caminho na qual os profissionais de geografia seguem. Tendo isso em vista, a licenciatura acaba se tornando

“menos científica” na visão do senso comum, ocasionando um pensamento fragmentado dos conteúdos geográficos, como aponta Lopes (2010, p. 76):

Tem-se, destarte, um entendimento de formação que ignora a complexidade do ser professor e do ato de ensinar. No limite, a lógica conteúdista e fragmentária desta concepção parece supor, como há muito apontou Moraes (1994), que os fenômenos geográficos sejam prontamente cognoscíveis, ou seja, transparentes ou autoexplicativos. Ou seja, supõe, equivocadamente, que, para ser um bom professor de Geografia, basta conhecer os conteúdos disciplinares que se ensina.

Pinheiro (2006, p. 93) complementa esse quesito ao afirmar que o bacharelado em geografia ganha mais destaque devido ao seu caráter de pesquisa, enquanto a licenciatura forma o professor apenas para reproduzir e transmitir as pesquisas realizadas pelos bacharéis.

Cacete (2017) afirma que houve uma vulgarização dos cursos de licenciatura devido a mesma ter sido transformada em uma cópia reduzida dos cursos de bacharel, onde há a separação das disciplinas específicas e pedagógicas, formando assim uma separação entre a teoria e a prática a ser exercida pelo profissional.

Por essa questão, é necessário a defesa de uma licenciatura com uma identidade própria, onde todo o curso seja voltado a pensar e repensar as práticas escolares aliando aos conhecimentos científicos da área específica em questão.

Apesar desse pensamento dicotômico entre saberes científicos e saberes didáticos-pedagógicos ainda persistir em alguns aspectos, existe um movimento atual por partes das licenciaturas nas universidades públicas em reafirmar o caráter de pesquisa em seus cursos, pois é imprescindível ter a consciência de que um professor também deve ser um pesquisador, tanto de suas práticas quanto de seus conteúdos particulares enquanto disciplina escolar.

Giroto e Mormul (2016, p. 43) advogam por uma unidade entre ensino e pesquisa no que tange a formação docente, onde universidade e escola se conectam. “A geografia enclausurada na universidade à poucos serve; presa na escola, é refém de si mesma. É da unidade entre ensino e pesquisa, com a qual dialoga com a sociedade, que emerge a sua força explicativa da realidade atual”.

Atualmente nas universidades públicas existem diversos programas que auxiliam os cursos de licenciatura no Brasil, através da Nova Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Lei 11.502), criado no ano de 2007. Dentre eles pode-se destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Recentemente, foi implementado o Programa de Residência Pedagógica, integrando a Política Nacional de Formação de Professores.

O PIBID oferece bolsas aos graduandos participantes do projeto, que antecipam a sua ida as escolas públicas com o objetivo de articular a universidade com as escolas estaduais ou municipais e incentivar os estudantes, quando formados, a adentrarem ao magistério de forma comprometida na esfera pública. Os professores da educação básica e universitários envolvidos no projeto também recebem bolsa.

O programa pode ser considerado um dos exemplos de produção de pesquisa que ocorre nas licenciaturas, onde além da ida dos licenciandos as escolas, também ocorrem encontros dentro da universidade para discutirem novas tendências teórico-metodológicas que aproxime o aluno dos conteúdos a serem ministrados.

O PARFOR, na modalidade presencial, teve sua criação no ano de 2009 e visa oferecer cursos especiais de licenciatura para professores que já lecionam, porém não possui diploma de ensino superior (professores do Ensino Fundamental I) e também para tradutores de Libras. Também oferecem segunda licenciatura para professores diplomados que já estejam em exercício há pelo menos 3 anos na rede pública de educação básica.

A residência pedagógica tem como fundamento integrar de maneira mais incisiva o licenciando no seu ambiente profissional na segunda metade do curso. Nesse programa, a proposta é que o professor em formação adentre no ambiente escolar como regente de turma e tenha um poder maior de intervenção pedagógica. Assim como no PIBID, também são destinadas bolsas a todos os envolvidos no processo.

Além desses programas, é importante também pensar o estágio supervisionado obrigatório dos estudantes de licenciatura nas escolas de ensino básico.

É sempre necessário haver uma articulação entre teoria e prática no que tange o ensino de geografia nas escolas. O que são discutidos nos cursos de licenciatura devem de alguma forma adentrar no campo escolar para que ocorra uma aprendizagem significativa. Diante dessa questão, além dos trabalhos realizados nas universidades, o estágio se torna uma excelente ferramenta para que o licenciando tenha o poder de análise e reflexão daquela realidade na qual ele está observando e possa transformá-la de alguma forma.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo a formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. (Saiki e Godói, 2013, p. 26)

Dessa maneira, o estágio deve ser visto como um momento de pesquisa, onde o estagiário vai refletir sobre a prática docente a partir das experiências na qual o mesmo vai adquirir durante esse processo de aprendizagem.

A disciplina teórica de estágio deve estar sempre articulada a prática. As temáticas que são discutidas teoricamente na universidade devem ser apropriadas e contextualizadas de modo a sempre tentar enxergar na prática do estágio o que de fato acontece, o que não acontece, o que pode mudar e como deve ocorrer essa mudança.

Em relação a esse aspecto, ainda Saiki e Godói (2013 p. 27) realçam que “são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas”.

Além do papel de reflexão em sala de aula que o estágio em docência propõe, também seria importante conhecer o espaço escolar e participar de todas as atividades que tange ao calendário da escola, como planejamentos e conselhos de classe, não se restringindo somente a sala de aula, pois o envolvimento do professor vai muito além da mesma.

Destaca-se a importância dessa prática principalmente no que tange a geografia, que é uma disciplina analítica de mundo, ou seja, está sempre em constantes mudanças. Diante disso, é necessário que as metodologias e as formas de abordagem sejam sempre revistas e reformuladas.

Um elemento importante no que se refere a questão do estágio supervisionado é o papel dos professores da educação básica enquanto supervisores dos estagiários. Esses professores também devem ser parte responsável para formação desses futuros docentes. Giroto e Mormul (2016) alegam que, com a primazia do modelo aplicacionista, os professores que atuam nas diferentes esferas de ensino acabam tendo seu papel reduzido a mera recepção dos estagiários em suas aulas, o que acaba distanciando o estagiário da prática pedagógica.

Esses professores deveriam ter o seu papel mais valorizado diante do processo de formação docente, pois são eles que estão atuando diretamente na profissão discutida pelo âmbito acadêmico. Os seus saberes e suas experiências se tornam fundamentos excepcionais para o processo.

Os autores comentam sobre suas experiências na educação básica:

Em nossas experiências como docente na educação básica conhecemos professores e professoras geniais, comprometidos com aquilo que fazem e que contribuíram conosco no difícil processo de iniciar a carreira. Tais sujeitos possuem décadas de experiências com o cotidiano escolar. Passaram pelas mais diferentes reformas educacionais e puderam compreender aquilo que popularmente chamamos de “macetes” da profissão. Muitos se encontram no último nível da evolução da carreira e mesmo com todo este conhecimento acumulado não são provocados a irem além, a contribuírem de alguma forma (GIROTTTO e MORMUL, 2016, p.99).

Sendo assim, é necessário construir uma lógica de formação docente que considere o conhecimento e as convicções de todos os sujeitos envolvidos no processo. Professor universitário, da educação básica e licenciando devem estar integrados, buscando uma construção coletiva que propicie um trabalho eficiente e realmente significativo para os estudantes da educação básica.

Conforme ainda Girotto e Mormul (2016, p. 100) a universidade pública ainda não é apropriada pelos discentes de maneira satisfatória. De acordo com os pesquisadores, os licenciandos pouco participam das discussões políticas e pedagógicas que envolvem a construção dos cursos de licenciatura.

Não é possível falar de formação docente em Geografia sem a participação dos futuros professores e professoras nesse processo. E, nesse sentido, a vivência dos estudantes nas universidades e a apropriação dos mesmos sobre os diferentes mecanismos que movem a instituição são fundamentais para eu a formação dos professores de Geografia se torne cada vez mais autoformação (GIROTTTO E MORMUL, 2016, p.100).

Nesse sentido, a participação dos futuros professores no seu próprio processo de formação se torna fundamental para a efetivação de um espaço público coletivo e dialogado.

2.1.2 - Da atuação dos professores de geografia

Após a formação inicial, o licenciado parte para a prática de forma definitiva. É a partir desse momento que o professor encara de forma mais abrangente os desafios da sua profissão. Assim sendo, para proferir sobre uma atuação docente eficaz, é necessário destacar alguns elementos essenciais.

A questão da identidade se torna primordial para iniciar essa discussão. O professor precisa se identificar com o exercício da docência. O processo de identificação é resultante de “momentos de síntese provisória de elementos externos, assimilados pelos sujeitos, e de elementos internos, produtores de subjetividades” (CAVALCANTI, 2012, p.22).

Esse processo, que além de social, também é histórico, vai advir da afetividade e de todas as representações sociais que o sujeito professor vai adquirir ao longo da vida. Entretanto, a identidade também resulta da experiência em sala de aula. Ou seja, é um movimento aberto composto por vários princípios acerca do profissional. Nessa concepção, Cavalcanti (2012) destaca três referências para a construção dessa identidade: história de vida, formação e prática.

Dessa maneira, pode-se reafirmar que não basta dominar o conteúdo de geografia a ser ministrado, mas também é necessário ter clareza referente aos saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

Em relação a práticas pedagógicas em sala de aula, é necessário, em primeiro lugar, deixar de lado as concepções das teorias pedagógicas tradicionais onde o docente era o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O professor é um elemento fundamental no processo, mas não é o único. Escola, professor e aluno devem estar integrados, em constante sintonia, para a realização de um trabalho pedagógico satisfatório.

Ao falar de atuação do professor de geografia é imprescindível falar de metodologias. Hoje é consenso entre pesquisadores da área a necessidade de romper com o domínio das aulas expositivas, centrado na descrição dos elementos, onde o aluno é obrigado a memorizar o conteúdo. São necessárias práticas metodológicas dinâmicas e reflexivas, onde o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Como afirmam Cardoso e Queiroz (2015, p. 35)

As atividades planejadas para os alunos da escola devem priorizar algumas técnicas/práticas e metodologias, a que chamamos de “alternativas” quando comparadas as tradicionais, e que na verdade tratam-se de velhas práticas (re)significadas, as quais traduzem a linguagem conceitual para os alunos e assim, facilitam a compreensão acerca do meio em que eles se inserem.

Dessa forma, é necessária uma reorientação pedagógica, onde o professor leve para a sala de aula outras possibilidades metodológicas além do giz/piloto, como maquetes, revistas, vídeos, músicas dentre uma infinidade de recursos que aproximam o conteúdo da realidade dos alunos e principalmente o faz enxergar a geografia em seu cotidiano.

É importante enfatizar o caráter pesquisador do professor, que deve estar sempre em formação constante. Não necessariamente algo formal, como especialização, mestrado ou doutorado, mas que esteja sempre pesquisando e atualizando sua bagagem teórica e suas práticas metodológicas para que a sua ação esteja sempre condizente com a realidade que está sendo posta.

A investigação sobre a formação de professores tem apontado para os desafios diante das demandas atuais e, com esse intuito, busca demonstrar como, cada vez mais, a formação tem se tomado responsabilidade do próprio profissional, começando no período de sua formação básica, no curso de nível universitário, mas não se resumindo a ele, tendo continuidade em toda a sua trajetória profissional (CAVALCANTI, 2012, p. 19).

Ademais, a autora também realça a importância de que o educador amplifique o seu conhecimento de mundo e esteja sempre atento aos acontecimentos que ocorrem no dia a dia, principalmente os professores de geografia que tem esse papel de contribuir para a ampliação das experiências culturais dos alunos através de uma análise das problemáticas físicas, sociais, econômicas e culturais.

Entretanto, a pauta da formação continuada se esbarra com a precarização da profissão. O professor não tem tempo para se dedicar a aprofundar seus estudos devido as condições na qual é submetido, como os tempos de aula exorbitantes que é necessário cumprir para conseguir uma renda razoável.

Além disso, a flexibilização do docente se torna cada vez maior nos dias atuais. O professor, além de ministrar a aula, precisa exercer outras funções que não necessariamente são destinadas ao mesmo, como, por exemplo, corrigir e pontuar as avaliações externas.

Oliveira (2004) alega que os lecionadores são obrigados a cumprir as novas funções de campo administrativo e pedagógico, entretanto exteriorizam insegurança e alento principalmente devido as condições inadequadas de trabalho, dado que o professor não recebe nenhum acréscimo no salário referente a essas funções que estão fora do seu objetivo primordial.

Desta forma, se torna um desafio constante para o professor lidar com essas questões na qual é submetido e ao mesmo tempo conseguir refletir sua prática profissional e repensar seus métodos.

Nessa perspectiva, o que se propõe no contexto do ensino de geografia não é levar em toda aula algo diferenciado do quadro e giz, com metodologias surpreendentes e inovadoras, mas sim abordar o conteúdo de maneira que o educando compreenda e relacione com sua vida de alguma forma. Só a maneira de expor sobre o assunto proposto já é algo que pode fugir do convencional e despertar o interesse da turma.

Também é importante declarar que o uso de recursos didáticos diferenciados é importante e muitas vezes determinante para o sucesso de uma aula, entretanto, o professor não deve se tornar refém desses mecanismos. O docente do mesmo modo precisa saber lidar com o uso dos métodos mais “tradicionais” pois nem toda escola vai oferecer outros artificios, como o uso do projetor, por exemplo.

Aquino Junior (2016) afirma que as aulas preparadas para o uso do Datashow acabam, por muitas vezes, acabam escravizando o professor, que não consegue passar o conteúdo sem aquele recurso e em muitos casos o docente perde o conteúdo ao acontecer situações inesperadas, como a queda de energia.

“A mudança do livro didático para internet ou projetor de multimídia, por si só, não consegue transformar uma aula expositiva em uma aula de construção coletiva de conhecimento” (AQUINO JUNIOR, 2016, p. 81). Dessa maneira, o professor acredita que está sendo inovador, mas ele está sendo tão tradicional quanto o uso do quadro, pois a aula se torna meramente um repasse de conteúdo.

A mudança deve estar concentrada no processo de investigação partindo do próprio aluno, sendo o recurso tecnológico apenas como um aparato a mais para a efetivação desse movimento.

A valorização do conhecimento prévio do aluno é algo essencial no âmbito da educação. Nas pesquisas em relação ao ensino escolar de todas as disciplinas essa questão é tratada de maneira fundamental. A valorização da autonomia do aluno diante do processo de ensino-aprendizagem é algo que deve ser tratado como prioridade pelo professor, que deve se comportar como um elemento de ajustamento desse processo. Conforme destaca Aquino Junior (2013, p. 79)

Não queremos uma aula espetáculo, centralizada no professor com sua eloquência discursiva, quase uma aula demonstrativa, porque acreditamos que a produção deve ser do aluno e que o “espetáculo” deve se centrar no pensamento do aluno: é ele que deve pensar e expor suas ideias. O professor precisa passar segurança e motivar o aluno à investigações das questões que responderão aos problemas colocados por ele e pela classe.

Dessa maneira, é necessário que seja superada a concepção do professor como mero transmissor de conteúdo, mas sim como mediador daquele conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Sacramento (2015, p. 12) reafirma essa questão:

O desenvolvimento do trabalho docente está muito além da reprodução de um determinado conteúdo, é uma busca por “construir” uma visão de mundo para que os mediados conheça os conceitos e conteúdos de uma determinada disciplina, e saiba transpor o seu conhecimento para o seu cotidiano. Para tanto, o elemento-chave desse conhecimento parte de como este é mediado.

Seguindo essa lógica, é necessário que o professor reconheça o saber geográfico “dito” pelo aluno (KIMURA, 2011, p. 129). De acordo com a autora, o professor de geografia deve

absorver conhecimentos de várias origens, mas também deve ser mostrar receptível as concepções dos estudantes.

Ao realizar classificações e agrupamentos, utiliza-se como baliza uma determinada sistematização, e é essencial ter consciência de como o pensamento se movimenta ao escolher este e não aquele critério. Entretanto, é essencial ter consciência de que há diversas outras maneiras de analisar o mesmo fato. Para o professor de Geografia, é essencial compreender a maneira como o espaço é organizado e estruturado, mas, igualmente, é essencial compreender como ele aparece ou desaparece para os alunos.

Encaminhando-se sobre esse pressuposto da mediação, é importante que o professor de geografia tente relacionar aspectos físicos e humanos presentes no espaço geográfico. Como alega Santos (2015, p. 15) A Geografia tem a “capacidade de interpretação e apropriação da realidade através do espaço, produto das dinâmicas e relações sociais ambientais”. Dessa forma, é imprescindível que o aluno tenha o entendimento de como a geografia física e a geografia humana estão intimamente ligadas.

É importante que o aluno tenha consciência de que entender os elementos físicos do espaço terrestre é essencial para que se entenda como essa estrutura física interfere na sociedade e vice-versa, podendo assim entender o mundo de maneira mais ampla.

2.2 – A Geografia no Ensino Médio

Segundo dados do Censo Escolar 2017, o ensino médio é oferecido em 28,5 mil escolas brasileiras, indicando um crescimento anual no que se refere as escolas de ensino médio, conforme demonstra a figura 2:

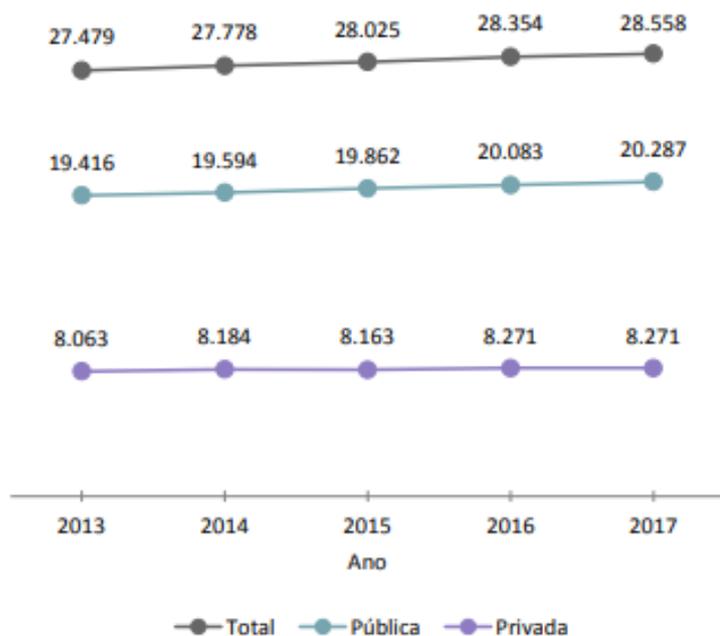


Figura 2: Evolução de escolas de ensino médio no ano de 2013 a 2017
Fonte: INEP (2018)

A rede estadual é a esfera responsável pelo maior número de escolas que englobam ciclo de escolaridade, segundo o gráfico da figura 3:

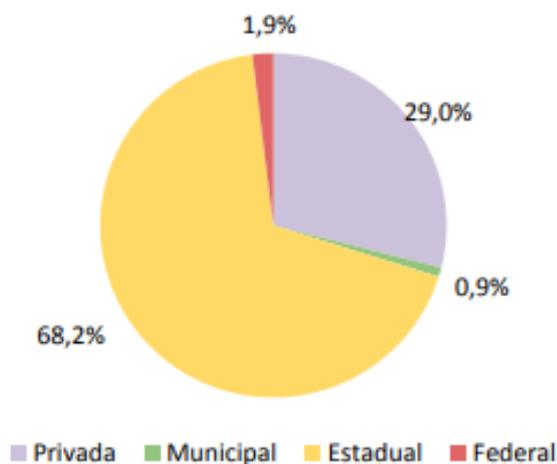


Figura 3: Distribuição de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2017
Fonte: INEP (2018)

Em relação ao número de matrículas, são 7,9 milhões no ensino médio. A rede estadual pública de ensino é a esfera que mais comporta alunos nesse nível de escolaridade, abrangendo 84,8% milhões de matrículas.

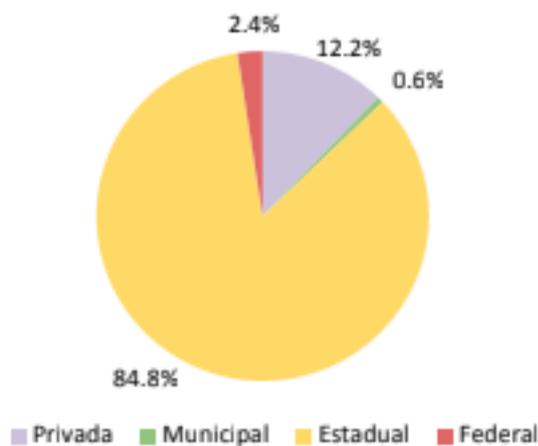


Figura 4: Distribuição das matrículas do ensino médio por esfera administrativa da escola - Brasil 2017
Fonte: INEP (2018)

Tendo em vista o gráfico abaixo, conforme dados do Censo Escolar de 2016, percebe-se que por mais que o número de escolas de ensino médio esteja aumentando, muitos estudantes ainda não chegam a essa etapa de escolarização, onde a diferença do número de matrículas entre esse seguimento para os anteriores é significativa.

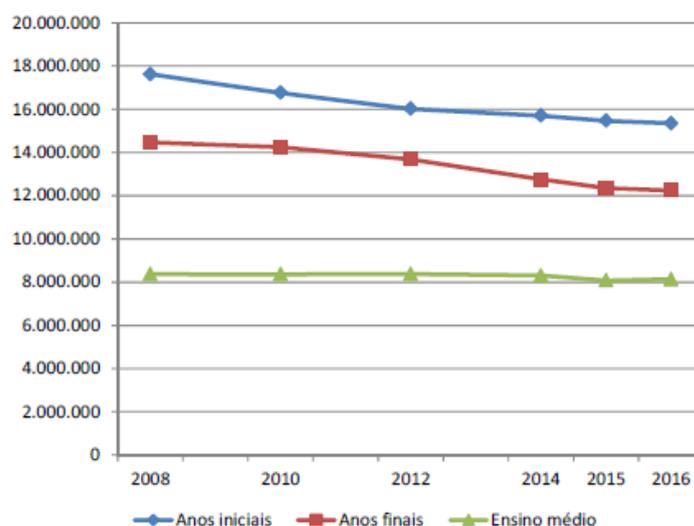


Figura 5: Evolução do número de matrículas por etapas de escolarização (2008-2016)
 Fonte: INEP (2017)

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define o propósito do ensino médio da seguinte maneira:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB – Seção IV – DO ENSINO MÉDIO – Art. 35 apud. CALLAI, 1999, p. 60).

Ou seja, o ensino médio não expõe uma identidade muito bem definida, onde vários propósitos são empregados a mesma. Krawczyk (2011) reafirma essa questão ao declarar sobre a crise de identidade que se está posta dentro desse nível de escolaridade:

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controversos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Sendo assim, o ensino médio apresenta um impasse entre formação intelectual, voltado em um dos casos ao ingresso a universidade, e o profissional, direcionando-os para o mercado de trabalho.

Algumas escolas apresentam o curso técnico paralelamente as disciplinas regulares para inserir esses alunos diretamente no mercado após a sua formação escolar. Conforme dados do INEP (2017), apesar do número de matrículas no ensino médio integrado a educação profissional ser bem inferior ao ensino médio regular, o número de alunos matriculados em escolas profissionalizantes tem crescido a cada ano.

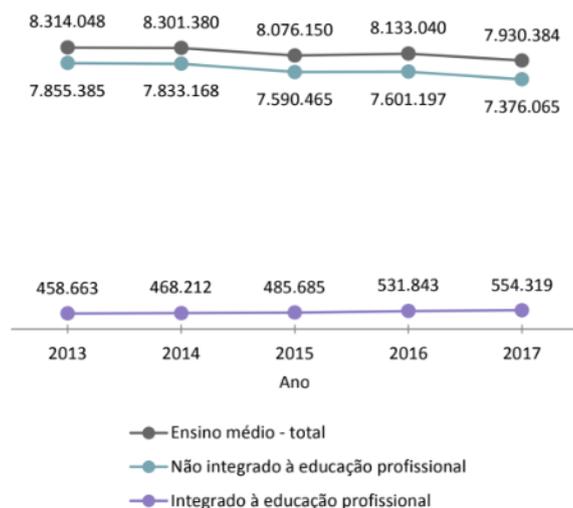


Figura 6: Número de matrículas no ensino médio (total, não integrado e integrado à educação profissional) - Brasil 2013-2017
 Fonte: INEP (2018)

No entanto, sabe-se que a política do neoliberalismo no Brasil detém um forte impacto na educação, que visa direcioná-la apenas a esse fim para atender aos interesses do capital, através da seleção das pessoas que elaboram os documentos oficiais e dos conteúdos que serão trabalhados na escola.

Se faz importante ter o entendimento que a inserção no mercado de trabalho é extremamente significativa e deve sempre estar em pauta nas discussões acerca do papel da escola, entretanto, a função primordial é fazer com que o estudante tenha um poder de reflexão crítico-reflexivo perante a realidade na qual ele está inserido.

No Estado do Rio de Janeiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ referente ao ano de 2017 não alcançou as metas tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio. Em relação a essa última etapa de escolarização, o estado declinou em relação ao ano de 2015.

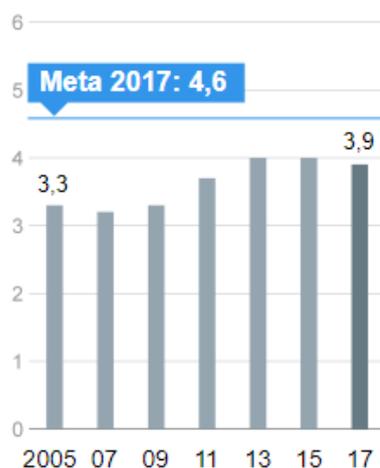


Figura 7: IDEB do estado do Rio de Janeiro no 3º ano do ensino médio (2005-2017)
 Fonte: Ministério da Educação (2017) apud. Ferreira (2018)

⁴ Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB é um indicador nacional calculado a partir de dois elementos: taxa de rendimento escolar (aprovação) e a média dos exames aplicados (Prova Brasil, para escolas e municípios e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para os estados e o país, feitos a cada 2 anos).

Levando em consideração apenas a rede estadual de ensino, dos 90 municípios fluminenses que foram avaliados, 76,7% tinham índice abaixo de 4,1 (FERREIRA, 2018, *online*).

Se o ensino médio não apresenta uma personalidade concisa, a disciplina escolar geografia que se apresenta nesse segmento da educação básica também não aparece de forma clara, com uma lógica entre os seus conteúdos, diferente do ensino fundamental, onde há um consenso de que a sua intenção é alfabetizar geograficamente.

No que se refere a questão curricular, podemos destacar três currículos que hoje norteiam a discussão na educação básica: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Mínimo, sendo as duas primeiras de âmbito nacional e a última de âmbito estadual.

O PCN, mais precisamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) classifica a geografia como a ciência do presente e coloca o espaço geográfico⁵ como objeto de estudo.

Em relação ao papel da geografia no ensino médio, o documento afirma: “No ensino médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1998, p. 30).

Com essa alegação, é visto que, teoricamente, a geografia do ensino médio proporciona o aluno a conhecer e reconhecer as dinâmicas plurais que ocorrem no mundo contemporâneo e possa desenvolver a capacidade de se tornar um cidadão consciente do seu poder de ação diante do espaço geográfico.

O documento apresenta 3 competências a serem desenvolvidas pelas instituições escolares a elaborarem uma proposta curricular, são elas: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-espacial.

Ainda faz uma contextualização dos principais conceitos, baseados nas concepções de Milton Santos, que a geografia crítica se utiliza como ferramenta para analisar o espaço, são eles: paisagem, lugar, território, escala e redes.

Usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais “acelerado e fluido” e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades (BRASIL, 1988, p. 32).

É afirmado que esses conceitos não devem ser verificados como uma “listagem de conteúdos”, mas sim, formulações que vão nortear os conteúdos que serão abordados no ensino médio.

Percebe-se que, ao definir e enfatizar a importância do uso desses conceitos pautados em uma corrente específica da geografia, o documento toma uma posição, contrária a posição dos PCNs voltado para o ensino fundamental, onde é deixado claramente uma crítica a essa escola de pensamento.

Dessa forma, já se percebe que não há uma unidade entre o documento no que se refere a forma de conduzir a geografia na educação básica, onde apesar da consciência de saber que o

⁵ SANTOS (2004) define o espaço como um processo social, sendo um agregado de relações resultantes de processos históricos e atuais, evoluindo a partir do movimento da própria sociedade.

ensino fundamental e ensino médio não devem ser tratados da mesma maneira, não há uma linha de raciocínio única no que se refere a geografia escolar através dos PCNs.

De acordo com Oliveira (2004), existem diversas formas de se trabalhar as referidas categorias dentro da escola, onde cada uma tem um contexto diferenciado diante das inúmeras realidades que existem em um território tão amplo quanto o Brasil, fato que um documento de base única não leva em consideração.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa orientar os currículos escolares nacionais, com o objetivo de unificar os conteúdos que são postos em escolas públicas e privadas no país em todos os níveis de escolaridade: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No ano de 2018 o Ministério da Educação (MEC) finalizou e entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a última versão da documentação destinada ao ensino médio.

Nesse, os conteúdos, organizados sobre habilidades e competência estão dispostos em áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais.

Essa forma de organização do conhecimento está aliada a concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que adota esse arranjo na composição da avaliação. Também está diretamente ligado a conduzir a reforma do ensino médio, que visa diluir as especificidades disciplinares e aglutinar as disciplinas nessas grandes áreas do conhecimento.

Entretanto, sabe-se que as escolas públicas brasileiras, em sua maioria, não têm estrutura para receber todos os itinerários, especialmente o voltado ao ensino técnico, que requer uma certa disponibilidade de recursos além dos já usados tradicionalmente em sala de aula. Dessa maneira, o discurso de autonomia do aluno se torna insuficiente, pois o mesmo terá o poder de usufruir apenas das áreas que a escola tiver condições de oferecer.

A justificativa para essa concepção de estrutura está voltada a uma proposta de ensino integrado, interdisciplinar, que alguns países ditos desenvolvidos vêm adotando em seus currículos escolares. Entretanto, trazer concepções de outros lugares para o Brasil é algo que implica uma reflexão mais densa, pois cada país tem as suas particularidades e realidades distintas.

O novo ensino médio, proposto por essa reforma, além de reduzir as particularidades de cada área do conhecimento, ainda os tornam optativas em certo momento da trajetória nesse ciclo, ou seja, a geografia vai perder uma parte significativa do seu tempo – que já não é muito – no ensino médio.

Com essa proposta transversal, os professores, que são formados em áreas específicas, correrão o risco de se tornarem polivalentes, isto é, trabalhar em sala de aula com aspectos de todos os campos da sua área. Dessa maneira, os professores formados em geografia deverão também ministrar aulas de história, filosofia e sociologia.

Apesar de serem campos disciplinares próximos, não devem ser tratados como iguais, pois cada disciplina abarca uma especificidade da realidade e tem uma forma própria de analisar o mundo. Com essa proposição, a escola apenas ofereceria uma mescla desses conhecimentos, impedindo o aprofundamento e a reflexão sobre as concepções abordadas.

A problemática do ensino médio não está centrada somente no currículo, mas também, na infraestrutura. É necessário investimento nas escolas públicas para que as aulas se tornem mais atraentes para os alunos. Não faz sentido o aluno escolher ciências da natureza como área de conhecimento, por exemplo, e não ter disponível um laboratório e instrumentos que o propiciem a visualizar aquele conteúdo na prática. O aluno tende a continuar desinteressado e menosprezando o assunto.

A reforma reforça a questão do neoliberalismo e sua relação com a educação, onde a preocupação está centrada em transformar a escola em uma fábrica de mão de obra e a BNCC vem para assegurar essa estrutura pelo currículo.

No documento da BNCC para o ensino médio, são expostos as competências e habilidades para a área de ciências humanas e sociais, onde em nenhum momento do texto são especificadas as disciplinas correspondentes a esse campo do conhecimento, enfatizando assim o caráter aglutinador e reducionista da proposta em questão.

A BNCC afirma que o propósito do ensino médio seria o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos concebidos no ensino fundamental, onde seriam desenvolvidas noções de espacialidade, temporalidade, diversidade, organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p. 547)

Ao fazer essa declaração, o documento reafirma a questão de o ensino médio não ter uma identidade e um propósito próprio, reduzindo-o a uma mera continuação do ensino fundamental com um pouco mais de “densidade”.

Tanto os PCNs quanto a BNCC são documentos que visam trazer uma unidade para aquilo que se ensina no país. Entretanto, é difícil contemplar toda a realidade brasileira com suas múltiplas facetas em um documento único. Em virtude disso, é notório que os fatores presentes nesses currículos sofrerão alterações ao serem aplicados na prática.

O Currículo Mínimo é um documento implementado em 2011 e reformulado em 2012, sendo a partir de então até os dias atuais o currículo vigente nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Determina os conteúdos básicos que devem ser esmiuçados em sala de aula e define o que deve ser compreendido, identificado, relacionado e analisado mediante a cada temática. Resumindo, mostra quais são as habilidades e competências mínimas que o professor deve explorar em sala.

Conforme a SEEDUC-RJ:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades do ensino, identificando-se não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área do conhecimento e da Educação, e principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

Observando o exposto, percebe-se que o grande objetivo desse documento, é preparar o aluno para as avaliações externas, como o ENEM. Dessa maneira, o currículo tem uma função clara: efetivar resultados para o melhoramento dos índices educacionais.

Segundo Policarpo (2012), apesar do currículo mínimo se comportar como uma tentativa do governo em reformular e inovar as concepções do ensino, o mesmo acaba sendo apenas uma reorganização dos conteúdos. Essa concepção pode ser visualizada na própria estrutura do documento, que segue a mesma proposta dos PCNs no que se refere a questão das habilidades e competências.

A autora afirma que o currículo, ao ser organizado com o intuito principal de atingir metas educacionais, onde os números são primordiais, acaba esvaziando o conhecimento de todos que estão envolvidos naquele processo. “A política educacional nesses moldes resulta na formação de indivíduos obedientes, controlados, restritos, novos trabalhadores flexíveis, consumidores, o produto daquilo que se pode conseguir apenas buscando atingir números” (POLICARPO, 2016, p. 306).

Nesse sentido, o currículo acaba se tornando um agente de controle do Estado. Através das avaliações externas, que são elaboradas tendo como embasamento os conteúdos do currículo, o governo verifica se os professores estão executando inteiramente o documento nas escolas, se tornando um mecanismo de regulação do professor.

Entretanto, essas avaliações não consideram as múltiplas realidades que ocorrem nas escolas e até mesmo dentro de uma mesma escola. As instituições de ensino não se comportam da mesma maneira, em todo lugar.

Conforme Couto et al. (2013, p.150), as avaliações externas se comportam como:

(...) instrumentos de avaliação homogêneos e gerais inspirados em metas quantitativas, e que não dialogam com a diversidade de experiências que se realizam em todos os lugares do país, portanto, são descolados dos problemas qualitativos enfrentados pelos professores e escolas.

Nesse sentido, de acordo com os autores, as avaliações externas não se preocupam com a qualidade do ensino prestado, visto que banaliza o trabalho docente, o colocando como incapaz de avaliar e definir o que deve ou não ser abordado em aula.

No currículo mínimo, alguns bimestres detêm uma carga muito grande de conteúdos, visto que com o tempo de aula em que a geografia é submetida, é impossível conseguir ser abordado em sua plenitude. A partir disso, o professor não consegue aprofundar todas as competências exigidas pela secretaria de educação, fazendo com que o professor tenha que selecionar, baseado na realidade na qual ele está inserido, as especificidades mais viáveis sobre aquela temática. Porém, as avaliações externas não levam essa questão em consideração, podendo cair um ponto específico sobre aquele conteúdo na qual o professor não selecionou como valoroso para aquela aula. Dessa maneira, os alunos não vão acertar a questão e a escola perde “pontos” mediante essa avaliação. Nesse sentido, essa verificação de aprendizagem por parte do Estado se torna injusta e ineficiente no ponto de vista metodológico.

Analisando o currículo mínimo de geografia no que corresponde ao ensino médio, percebe-se que o 1º ano é dedicado inteiramente a geografia física, se pautando em áreas como as de geologia, geomorfologia, climatologia, hidrografia, entre outros aspectos voltados a estrutura física terrestre. Enquanto no 2º e 3º ano, a geografia humana se sobressai, com assuntos voltados a globalização, demografia, urbanização e questões agrárias na 2ª série e industrialização, energia e redes na 3ª série.

Essa dicotomia entre geografia física e geografia humana, que tanto é criticada na academia, está presente na geografia escolar respaldada pelos currículos, onde o aluno estuda uma abordagem da geografia durante um ano, e nos anos posteriores ela é completamente esquecida. Seguindo à risca o Currículo Mínimo, não há uma interação entre as duas abordagens e o aluno não consegue ter uma visão de totalidade geográfica.

A estrutura presente no currículo mínimo também lembra muito o arquétipo N-H-E (Natureza-Homem-Economia). De acordo com Moreira (2014), esse modelo se configura como uma forma de fragmentação que dominou a ciência no século XX e que se entranhou como discurso geográfico.

Nessa disposição, esses três elementos são discutidos de forma segregada, sem uma relação entre esses aspectos, o que torna o conhecimento muito simplista, em vista que esses são fundamentos que estão presentes de forma associada no espaço. No currículo mínimo, essa

forma de apresentação está claramente separada pelas três séries de escolaridade do ensino médio.

Tendo em vista os currículos mencionados, pode-se emitir que os documentos curriculares simbolizam uma ação não apenas escolar, mas que abarca outros fatores de intervenção na sociedade.

O currículo é uma construção cultural, e sempre constitui um modo de organizar as práticas educativas. Através dele, seus(suas) elaboradores(as) buscam concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que, espera-se, sejam alcançados por intermédio das práticas educativas formais. Não podemos perder de vista que em seus conteúdos e nas formas em que ele se apresenta, constitui-se numa opção historicamente configurada, fazendo parte, portanto, de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social e escolar (ROCHA, 2005, p. 12597).

Tratando-se de ensino médio, é considerável pensar o ENEM. O Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação de larga escala criado em 1998 pelo INEP. A princípio, a prova era utilizada como avaliação do desempenho dos estudantes ao término desse segmento e a partir do ano de 2009 até os dias atuais é aplicada principalmente como requisito para o adentramento ao ensino superior.

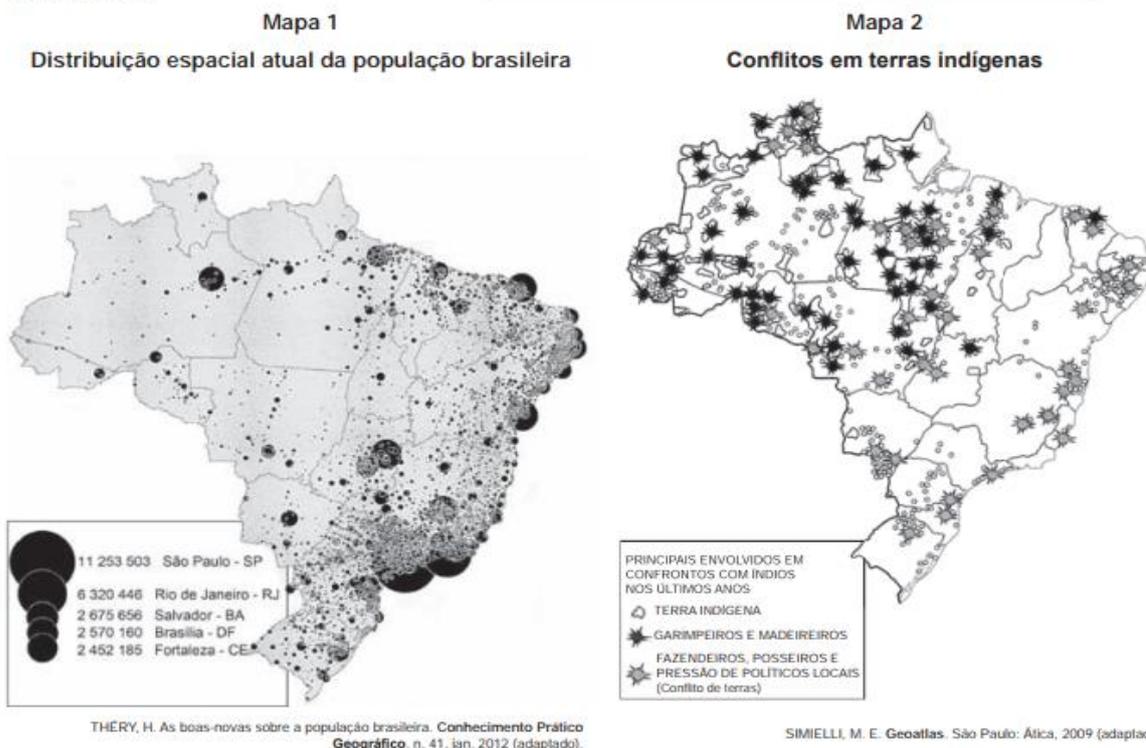
O exame é fracionado em quatro áreas do conhecimento, seguindo a proposta dos PCNs. Conforme a Matriz de Referência do ENEM⁶, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, na qual a geografia está alocada, dispõe de 6 competências, a saber: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades, compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder, compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando com diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais, entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social e se apropriar de conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e democracia.

Nesse sentido, a prova do ENEM trabalha com questões voltadas para a compreensão e problematização do mundo, utilizando de assuntos concernentes a urbanização, questões agrárias, fontes de energia, geopolítica, industrialização, redes, dinâmicas ambientais, dentre outros aspectos onde em uma questão pode-se encontrar vários desses elementos, sendo, portanto, uma ampla apreciação do saber geográfico.

Para exemplificar essa afirmação, na figura 7 pode ser observada a questão 01 da prova azul do ENEM de 2013:

⁶ Matriz de Referência para o ENEM é um documento composto por eixos cognitivos, habilidades e competências na qual o aluno ao final do ensino básico precisa dominar para a realização do exame.

QUESTÃO 01



Os mapas representam distintos padrões de distribuição de processos socioespaciais. Nesse sentido, a menor incidência de disputas territoriais envolvendo povos indígenas se explica pela

- A fertilização natural dos solos.
- B expansão da fronteira agrícola.
- C intensificação da migração de retorno.
- D homologação de reservas extrativistas.
- E concentração histórica da urbanização.

Figura 8: Questão 01 de Ciências Humanas e suas tecnologias - ENEM (2013)

Fonte: INEP (2013)

Nessa questão, o estudante precisa ter uma noção sobre variadas temáticas que são abarcadas pela geografia, como a luta por terras pela população indígena aliada aos conflitos territoriais direcionados a expansão da fronteira agrícola, a trajetória da urbanização no Brasil e sobretudo a análise e interpretação de mapas.

Ao conseguir visualizar que na região onde se tem um maior índice populacional, que são as áreas mais urbanizadas, é justamente a localidade onde existem menos conflitos territoriais, devido a expulsão histórica que aconteceu com a população nessas localidades, assinalando então a questão E, gabarito da questão.

QUESTÃO 73

TEXTO I

Quando um exército atravessa montanhas, florestas, zonas de precipícios, ou marcha ao longo de desfiladeiros, alagadiços ou pântanos, ou qualquer outro terreno onde a deslocação é árdua, está em terreno difícil. O terreno onde é apertado e a sua saída é tortuosa e onde uma pequena força inimiga pode atacar a minha, embora maior, é cercado.

TZU, S. *A arte da guerra*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

TEXTO II

O objetivo principal era encontrar e matar Osama Bin Laden. Onde ele se esconde? Não podemos esquecer a dificuldade de ocupação do país, que possui um relevo montanhoso, cheio de cavernas, onde fica fácil, para quem está acostumado com esse relevo, esconder-se.

OLIVEIRA, M. G.; SANTOS, M. S. *Ásia: uma visão histórica, política e econômica do continente*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009 (adaptado).

As situações apresentadas atestam a importância da relação entre a topografia e o(a)

- A construção de vias terrestres.
- B preservação do meio ambiente.
- C emprego de armamentos sofisticados.
- D intimidação contínua da população local.
- E domínio cognitivo da configuração espacial.

Figura 9: Questão 73 de Ciências Humanas e suas tecnologias – ENEM (2018)

Fonte: INEP (2018)

Nessa questão, percebemos uma certa relação entre a geografia física e a humana, onde nos dois textos disponibilizados pelo enunciado, é enfatizado a importância do conhecimento das características topográficas do relevo para a efetivação de questões geopolíticas, indicando a opção E como gabarito da questão.

Dessa maneira, a questão demonstra como os aspectos físicos e humanos estão interligados no espaço e como deve-se buscar analisar esses elementos em conjunto.

Além de uma interdisciplinaridade entre assuntos voltados a geografia, a prova do ENEM também relaciona conteúdos de diversas disciplinas específicas diferenciadas, como pode ser visualizado na figura 10:

QUESTÃO 14

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe nua. Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas. Ao passo que a outra o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado; árvore sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

CUNHA, E. Os sertões. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acesso em: 2 jun. 2012.

Os elementos da paisagem descritos no texto correspondem a aspectos biogeográficos presentes na

- A composição de vegetação xerófila.
- B formação de florestas latifoliadas.
- C transição para mata de grande porte.
- D adaptação à elevada salinidade.
- E homogeneização da cobertura perenifolia.

Figura 10: Questão 14 de Ciências Humanas e suas tecnologias - ENEM (2013)

Fonte: INEP (2013)

A questão traz no enunciado um trecho da obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, onde o mesmo demonstra algumas características do sertão nordestino, que é caracterizado pelo bioma da Caatinga, onde são formadas as Xerófilas, um tipo de planta que são adeptas a habitats secos, característica do clima semiárido.

Nesse sentido, a questão recorre a literatura como enunciado da questão e o vestibulando necessita ter o conhecimento de aspectos de biogeografia para gabaritar a questão, nesse caso a alternativa A.

Uma outra questão, mais recente, que pode exemplificar esse quesito é visualizado na figura 11:

QUESTÃO 68

Ao destruir uma paisagem de árvores de troncos retorcidos, folhas e arbustos ásperos sobre os solos ácidos, não raro laterizados ou tomados pelas formas bizarras dos cupinzeiros, essa modernização lineariza e aparentemente não permite que se questione a pretensão modernista de que a forma deve seguir a função.

HAESBAERT, R. “Gaúchos” e baianos no “novo” Nordeste: entre a globalização econômica e a reinvenção das identidades territoriais. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÉA, R. L. (Org.). *Brasil: questões atuais da reorganização do território*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

O processo descrito ocorre em uma área biogeográfica com predomínio de vegetação

- A tropófila e clima tropical.
- B xerófila e clima semiárido.
- C hidrófila e clima equatorial.
- D aciculifoliada e clima subtropical.
- E semidecídua e clima tropical úmido.

Figura 11: Questão 68 de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (2017)

Fonte: INEP (2017)

Nesse caso, o enunciado da questão descreve o bioma brasileiro Cerrado, característico da Região Centro-Oeste do país, onde o aluno precisava saber das características botânicas e climatológicas desse ecossistema. Portanto, a vegetação tropófila, que se adaptam as variações de umidade e o clima tropical seria a resposta mais viável, levando o candidato a opção A.

Dessa maneira, percebe-se que a interdisciplinaridade é a grande priorização do exame. A geografia encontra na avaliação uma maneira de se expressar de forma significativa, onde o aluno precisa relacionar os variados fenômenos que estão expostos no mundo de forma interligada, cabendo a necessidade de se pensar os encadeamentos que ocorrem no espaço.

(...) uma proposta de avaliação de caráter interdisciplinar, em que o estudante não é avaliado pela quantidade de informações que detém, mas sim, por competências e habilidades construídas ao longo da escolaridade básica, que permitirão que esse sujeito tenha capacidade para resolver problemas e interpretar diferentes realidades e as transformações do mundo numa ótica de complexidade. Assim, a prova do ENEM busca, através do seu caráter interdisciplinar, da proposição de situações-problema e da contextualização, relacionar os conteúdos do Ensino Médio a fim de promover a criticidade e a postura de intervenção na sociedade. Busca-se, da mesma forma, que essa permita ao aluno realizar aprendizagens significativas (ANDRADE, 2016, p. 50).

Vesentini (2009) reafirma esse pressuposto ao afirmar que a avaliação ganha uma posição preferível em detrimento de outros vestibulares devido ao seu caráter relacional, onde o indivíduo é fomentado a explorar o raciocínio e a aplicação de conceitos.

Nos anexos do documento da Matriz de Referência do ENEM, ao demonstrar os objetos de conhecimento de cada área, que seriam basicamente os temas específicos abordados na prova, em nenhum momento se separa os conteúdos de ciências de ciências humanas, diferentemente do que acontece com ciências da natureza, por exemplo, onde existem conteúdo específicos para biologia, química e física, mais uma vez reafirmando o caráter interdisciplinar do documento, principalmente no que se refere a área de humanas, onde a geografia se insere.

Entretanto, essa questão entra em um paradoxo com a maioria das escolas públicas: Como capacitar o aluno para a realização da prova sendo que o ensino de geografia nas escolas ainda segue norteado no método tradicional e conteudista dos currículos? O mesmo autor relata que o exame gera um alto índice de erros, que pode ser atribuído justamente a essa contradição.

É necessário que o ENEM seja conduzido para as práticas pedagógicas nas instituições escolares. Como bem ressaltado por Marçal e Vlach (2011), para que esse direcionamento aconteça de forma aprimorada, é necessário um restabelecimento das políticas públicas, nos quais pode-se considerar a formação de professores e melhores condições de trabalho para esses docentes.

Diante disso, Oliveira (2004) faz alguns questionamentos que demonstram os desafios do professor que leciona no ensino médio:

Assim, o professor de ensino médio, no seu cotidiano, tem de lidar, pelo menos teoricamente, com diversas funções que por vezes se tornam antagônicas. Como preparar um jovem para o mercado de trabalho altamente tecnológico? Preparar para o mercado significa propor que ele continue seus estudos? Como então prepará-lo para a gama de conteúdos cobrados nas mais diversas universidades brasileiras que passam por uma análise de erosão e entendimentos complexos de análise espacial e de políticas dos Estados? Será democrático, ou por não dizer justo, não fornecer um ensino propedêutico a um jovem trabalhador para que este dispute um vestibular nas conceituadas Universidades Públicas brasileiras? Ainda cabe perguntar: Será que temos de prepará-los para a cidadania, mundo do trabalho e a continuação de seus estudos? (OLIVEIRA, 2004, p. 34-35).

Além do mais, obtém-se a questão da falta de infraestrutura na qual as escolas de ensino médio estão inseridas, principalmente as públicas, o que torna ainda mais problemático o fato do professor conseguir atingir todos esses objetivos que os são delegados.

Para Callai (1999), o ensino médio procede como um nível de escolaridade onde o aluno sintetiza seus conhecimentos, adquirindo uma “cultura geral”. As disciplinas estudadas fazem um panorama das concepções de mundo:

É este, então, um momento da escolaridade em que o aluno pode adquirir uma cultura geral, uma visão do mundo e de suas formas de interpretação, que supere o senso comum e lhe sirva de ferramenta para seguir adiante na sua formação profissional. Nesta perspectiva, é também uma passagem para a universidade e uma preparação, o que os alunos em geral, têm considerado o mais importante do Ensino Médio (CALLAI, 1999, p. 63).

A autora continua a reflexão afirmando que o ensino médio tem como fundamento formar a consciência social do estudante. Entretanto, o aluno não se enxerga como um ser histórico:

Em nível individual o aluno pode perceber-se como alguém que contesta, que ousa contra as regras estabelecidas. E também pode perceber o lugar, reconhecer nele o que existe e o papel de cada um. Mas, em termos sociais de construção do espaço e da sociedade da qual faz parte, fica mais difícil. O aluno dificilmente consegue se reconhecer como ser histórico, não consegue se identificar como sujeito, na maioria das vezes, embora questione o mundo, a vida, a escola, e o que deve (ou não) aprender. O significado das diversas matérias se restringem, então, à preparação para o vestibular. Não conseguem perceber o caráter social da aprendizagem e nem a historicidade que ela traz em si (CALLAI, 1999, p. 63-64).

Ou seja, o aluno não consegue se enxergar nas discussões geradas pelas disciplinas escolares. As ciências que estão transpostas como disciplinas tratam da realidade que nos cerca, e dessa maneira, nós, seres humanos, fundamentais para a concepção de espaço geográfico, estamos intrinsicamente ligados a ela.

A geografia é uma das disciplinas que mais tem arcabouço teórico para proporcionar ao aluno essa noção de que nós estamos inseridos nesse meio. O conhecimento geográfico traz diversas alternativas para o aluno interpretar o mundo de maneira crítica e questionadora.

Giroto e Mormul (2016) defendem que o ensino de geografia deve estar pautado na dimensão do raciocínio geográfico. O sujeito, nesse caso, o estudante, necessita saber se situar, se localizar e correlacionar as dinâmicas presentes na realidade.

No caso do ensino médio, esse raciocínio geográfico deve estar presente para pensar criticamente o espaço global, sem deixar de lado a comunicação com o lugar e a realidade na qual o mesmo está inserido. Para os autores:

A concepção de um processo de ensino-aprendizagem em geografia a partir do raciocínio geográfico está baseado em um projeto de educação que concebe a necessidade de formação de leitores de mundo, sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade, em suas múltiplas escalas. Por isso, é fundamental tomar a realidade atual como ponto de partida e de chegada do ensino de geografia, uma vez que é apenas na realidade que os sujeitos podem agir (GIROTO e MORMUL, 2016, p. 92).

No que concerne à educação geográfica para o ensino médio, Callai (1999) declara que “a educação para a cidadania é um desafio para o ensino médio e a geografia é uma das

possibilidades e o seu conteúdo pode ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania⁷”.

Desse modo, a geografia se torna um elemento para a construção dessa cidadania por parte do aluno, tornando-o capaz de se tornar um cidadão crítico, pensante e participativo.

Os conteúdos geográficos abordados no ensino médio são essenciais para que o aluno tenha conhecimentos e subsídios para entender as questões que ele presencia em seu dia a dia para posteriormente relacioná-lo com questões mundiais. Conhecimentos sobre geografia urbana são essenciais para a compreensão de como as desigualdades se apresentam diante do espaço no qual o estudante está inserido. Conhecimentos sobre a dinâmica de um rio são fundamentais para que se saiba os motivos para a ocorrência das enchentes urbanas e quais são as possíveis medidas para evitá-las. Conhecimentos geomorfológicos se tornam imprescindíveis para o entendimento das motivações naturais de um deslizamento de terra e o papel das ações antrópicas nesse processo. São exemplos que mostram como a geografia propicia uma formação cidadã para o aluno, tornando-o agente transformador do espaço no qual ele está inserido.

De acordo com Damiani (2013, p. 50):

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram como um antagonismo a considerar.

Sob essa concepção, é fundamental ter o entendimento que a geografia é uma ciência humana espacial. Sendo assim, a geografia escolar vai especializar os fenômenos e entender as relações que ocorrem no espaço, se tornando crucial para os alunos terem a clareza referente a esse objetivo para que possam refletir e analisar geograficamente o mundo contemporâneo, usando-o para o exercício de sua cidadania.

⁷ “Entendendo-se por cidadão aquele que é capaz de emitir opinião sobre temas públicos no sentido de direcionar decisões políticas e como aquele que tem conhecimento e acesso aos seus direitos e que admite e assume seus deveres” (KAERCHER, N.; SCHAFFER, N.; REICHWALD JR, G.; 2010).

CAPÍTULO III: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU – RJ: UM ESTUDO NO COLÉGIO ESTADUAL ENGENHEIRO ARÊA LEÃO

Neste capítulo, partimos para a parte empírica e prática da pesquisa. No primeiro momento, foi realizada uma caracterização do município em questão, focando principalmente no quesito educação, que se configura como a base desta pesquisa. Além disso, também foi percorrida uma contextualização da escola selecionada.

Posteriormente, serão dispostos os dados e análises relacionadas a concepções dos estudantes do ensino médio em relação a geografia escolar, além de entrevista com professores que lecionam na escola.

3.1 – Caracterização de Nova Iguaçu - RJ

Nova Iguaçu é um município pertencente à região da Baixada Fluminense, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.



Figura 12: Região Metropolitana do Rio de Janeiro

Fonte: Fundação CEPERJ (2014)

Conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município concentra uma população de 796.257 habitantes⁸, possuindo uma unidade territorial de 520,807 km², sendo então, portanto, o maior município da Baixada Fluminense, além de uma densidade demográfica (hab/km²) de 1.527,60.

Segundo dados do site da prefeitura de Nova Iguaçu, município apresenta 142 escolas municipais. No âmbito estadual, são 81 escolas localizadas no município, conforme o site da SEEDUC-RJ. Além disso, conta com 1 (uma) escola federal e 182 escolas privadas (LEAL, 2012).

⁸ A população estimada em 2018 era de 818.857 habitantes segundo o site do IBGE.

Conforme os dados do IBGE, o município de Nova Iguaçu obtém um número de matrículas no ensino médio baixo em relação aos ciclos anteriores de escolaridade da educação básica, exceto o ensino pré-escolar, condizendo com a tendência atual:

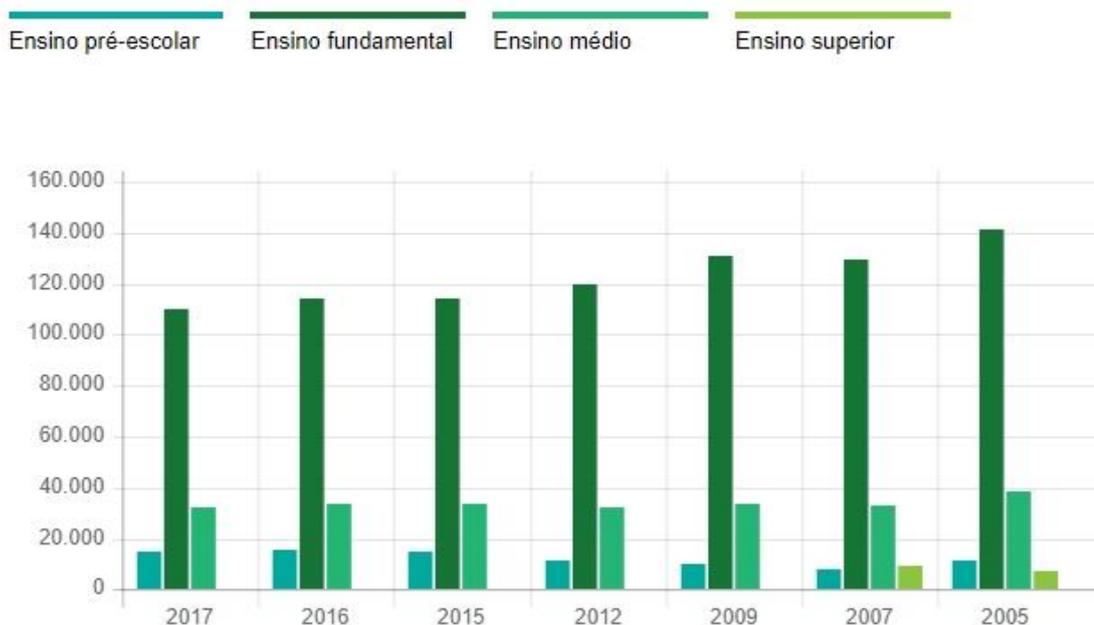


Figura 13: Evolução de matrículas, por nível de escolaridade, em Nova Iguaçu - RJ
Fonte: IBGE (2019)

Segundo as informações disponibilizadas pelo site do IBGE, em 2018 foram realizadas 32.049 matrículas no ensino médio, enquanto 2.854 docentes atuaram nesse ciclo.

Conforme demonstra a tabela 1, a rede estadual se configura como a principal esfera que recebe matrículas de ensino médio regular no município de Nova Iguaçu.

Tabela 1: Número de matrículas no ensino médio, por dependência administrativa, em Nova Iguaçu - RJ

ANO	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico
2010	424	569	27.603	1.081	0	0	4.632	3.205	32.659	4.855
2011	394	1.017	27.621	1.049	0	0	6.557	3.485	34.572	5.551
2012	390	944	24.794	1.224	0	0	6.989	2.059	32.173	4.227
2013	424	597	26.336	1.077	0	0	7.207	3.961	33.967	5.635

Fonte: INEP apud. PME (2015)

Hora (2010) demonstra uma tabela contendo a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ em 2005 e 2007, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na rede municipal. Também é mostrado as metas projetadas para os anos posteriores:

Tabela 2: Notas no IDEB (2005-2007) e metas para a Rede Municipal em Nova Iguaçu - RJ

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,6	3,9	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8
Anos Finais	3,5	3,6	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar apud. Hora (2010)

Ao analisar os dados mais recentes disponibilizados pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebe-se que em alguns anos essas metas foram alcançadas. Entretanto, em relação a última avaliação feita em 2017, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental a meta não foi alcançada.

Tabela 3: IDEB observado (2005-2017) na Rede Municipal em Nova Iguaçu - RJ

Ensino Fundamental	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
ANOS INICIAIS	3.6	3.9	4.0	4.1	3.9	4.7	4.7
ANOS FINAIS	3.5	3.6	3.5	3.5	3.4	3.6	3.8

Fonte: INEP (2019)

Apesar de esses serem dados voltados ao ensino fundamental e ao ensino municipal, esses dados exercem influências no que tange ao ensino médio no município, pois muitos dos alunos inseridos nesse contexto irão posteriormente adentrar na rede estadual quando chegarem a essa etapa de escolarização, o que, conseqüentemente, afetará no rendimento desse ciclo de escolaridade, inclusive na disciplina geografia.

Em relação ao ensino médio na rede estadual em Nova Iguaçu, o INEP disponibiliza apenas os números obtidos em 2017, que foi de 3.2, tendo 3.4 e 3.6 como metas projetadas para o ano de 2019 e 2021, respectivamente.

3.2 – A escola selecionada

A escola selecionada para a efetivação empírica dessa pesquisa se trata do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão (Veja figura 14), localizado no Bairro da Posse. O colégio está próximo à Rodovia Presidente Dutra, que interliga os bairros da Baixada Fluminense, permitindo que a escola atenda alunos de diversos municípios dessa região.

⁹ Criado em 2007, o índice é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias dos exames aplicados pelo Inep: Prova Brasil (Escolas e municípios) Sistema de Avaliação da Escola Básica - SAEB (Estados e o país), realizados a cada dois anos.

Conforme dados divulgados pela escola, a instituição oferece o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e o Novo Educação para Jovens e Adultos (NEJA), com 588 alunos, 687 alunos e 248 alunos respectivamente, totalizando um número de 1523 estudantes matriculados no ano de 2019. A escola funciona em um prédio com instalações amplas (20 salas de aula, biblioteca, laboratório de Ciências, pátios interno e externo, refeitório, quadra, sala de professores). Além da amplitude dos espaços eles são acolhedores como podemos ver o pátio externo, na figura 15.



Figura 14: Faixada do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão
Fonte: Oliveira Junior (2019)



Figura 15: Parte do pátio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão
Fonte: Oliveira Junior (2019)

A escola, nos últimos anos, vem propiciando a abertura para o desenvolvimento de projetos e parcerias externas como a do projeto *Nós-Propomos Nova Iguaçu* com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade de Lisboa (UL).

O projeto tem como objetivo integrar os estudantes do Ensino Médio com a comunidade escolar na qual estão inseridos, fazendo com que os mesmos identifiquem problemas do bairro ou da cidade e busquem soluções para transformar aquela realidade.

3.3 – Análise da concepção dos alunos do Ensino Médio em relação a Geografia

Através de uma integração com a equipe do projeto *Nós-Propomos Nova Iguaçu* desde 2018, foi propiciado a aplicação do questionário com os alunos no primeiro semestre de 2019 (veja figura 16).

Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário discursivo (apêndice 1) com 9 perguntas para duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, totalizando 45 alunos. As perguntas foram voltadas a opinião dos mesmos em relação a disciplina geografia e as suas práticas em sala de aula.



Figura 16: Alunos respondendo ao questionário

Fonte: Oliveira Junior (2019)

A faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa varia entre 15 e 19 anos de idade, conforme demonstra a figura 17:

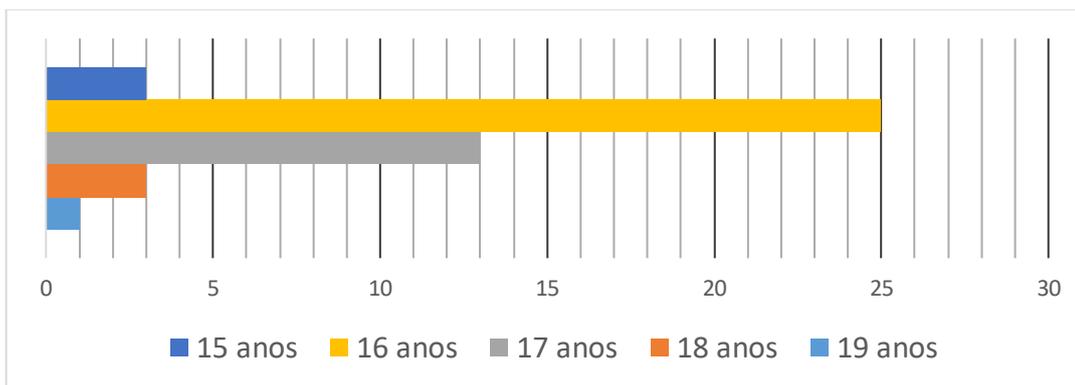


Figura 17: Faixa Etária dos alunos participantes

Fonte: Oliveira Junior (2019)

Conforme o gráfico, a maioria dos alunos apresentam a idade de 16 anos, condizendo com a idade escolar estabelecida para essa etapa de escolarização.

Na primeira questão do questionário, foi pedido para que os estudantes escrevessem a primeira palavra que viesse a sua mente quando se pensa em Geografia (Figura 18).

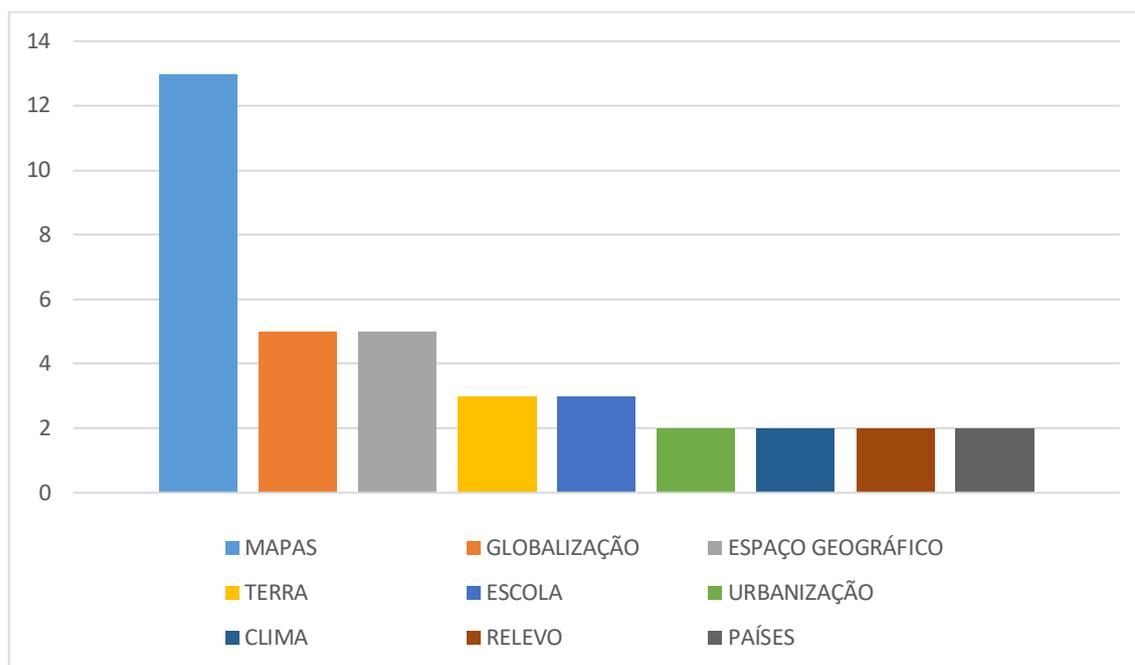


Figura 18: Palavras mais representativas para os alunos em relação a Geografia

Fonte: Oliveira Junior (2019)

Como exposto pelo gráfico, várias foram as palavras mencionadas pelos alunos¹⁰. A palavra “Mapas” é a que mais apareceu durante a pesquisa, tendo uma ampla vantagem em relação aos outros termos citados.

¹⁰ No gráfico, só foram colocadas as palavras que apareceram no mínimo duas vezes durante a coleta. As palavras que só foram mencionadas uma vez são as seguintes: Regiões, Estado, Território, Natureza, Indústria, História, Gráficos e Interessante.

Dessa maneira, percebe-se que a cartografia realmente se configura como uma das linguagens principais e é a mais característica da geografia. Ela se comporta como uma ferramenta essencial para a localização e espacialização dos fenômenos geográficos que ocorrem no espaço e que são estudados dentro da escola, ou seja, o estudo da cartografia, onde os mapas se configuram como elemento principal, permitem a formação de um raciocínio espacial, fazendo com que o aluno tenha domínio do espaço onde está inserido.

Entretanto, é necessário que o educando tenha o entendimento que a geografia abrange muito mais que a questão dos mapas. Fonseca e Oliva (1999) citado por Sposito (2004) relatam que tradicionalmente, a geografia se consolidou através do uso do verbo e da gráfica. Entretanto, essas diferentes linguagens se encontravam em diversos embates e a cartografia geralmente era a que mais se sobressaía diante desse conflito.

Nesse sentido, percebe-se que essa supremacia ainda está no imaginário da geografia nos dias atuais, onde os mapas são percebidos pelos alunos como a geografia em si, não como um instrumento para o seu estudo. A cartografia, de fato, é um recurso fundamental para a análise geográfica, entretanto, ela também pode ser utilizada em várias outras disciplinas, para a visualização e apuração de seus determinados conteúdos e contextos.

Apesar disso, é sabido que a geografia é a disciplina que mais se utiliza desse elemento. Nos livros didáticos, por exemplo, é raro não ter algum capítulo onde não tenha mapas para espacializar certos aspectos presentes dentro daquele determinado assunto.

De acordo com Moraes (2003), existe atualmente um predomínio do uso dos mapas no ensino de geografia como uma mera ilustração, ou seja, os mapas são expostos nos livros e cadernos apenas como um desenho ou uma figura. A autora destaca a importância de o aluno construir seus próprios mapas para entendê-lo de maneira mais plena.

Além disso, a cartografia¹¹ é posta como conteúdo a ser estudado dentro da disciplina geografia, geralmente sendo um dos primeiros assuntos no 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do ensino médio, que são os inícios desses ciclos, permitindo que o aluno compreenda todas as características básicas da cartografia para que ele consiga analisar outros conteúdos de geografia que virão posteriormente se utilizando desse elemento.

Justamente pela cartografia ser tratada também como um dos conteúdos da geografia escolar, essa questão pode ser colocada como um dos fatores que causam esse equívoco nos estudantes de que a geografia é “sinônimo” de mapas.

Se faz necessário ter a consciência de que a linguagem cartográfica é utilizada como uma “possibilidade de intermediação para o “olhar geográfico” da realidade (Sposito, 2004)”, isto é, os mapas devem ser usados pela geografia como instrumento para a análise.

É interessante também mencionar as segundas colocações, “Globalização” e “Espaço Geográfico”. A globalização é um tema muito em voga dentro da geografia pois é uma temática global e atual, onde em muitos casos o assunto fica bastante marcado para os estudantes devido a sua possibilidade de discutir a questão do advento de novas tecnologias, cada vez mais avançadas e que crescentemente vem adentrando no cotidiano dos alunos.

Hoje, uma parcela cada vez maior de alunos se utilizam de aparatos tecnológicos como celulares, smartphones, notebooks, tablets entre outros elementos cotidianamente, fato esse que foi possibilitado pelo processo de integração mundial proporcionado pela globalização. Nesse sentido, é um dos assuntos que possibilitam uma aproximação com suas vivências.

Se tratando da segunda palavra que ocupa o segundo lugar na posição, “espaço geográfico”, é significativo visualizar que o termo espaço seja compreendido pelos alunos do ensino médio como parte da geografia.

¹¹ Entendendo a Cartografia como “a organização, apresentação, comunicação e utilização da informação georreferenciada nas formas visual, digital ou tátil, que inclui todos os processos de preparação de dados no emprego de todo e qualquer tipo de mapa” (TAYLOR, 1991 apud. SANTOS, 2013).

Para quem estuda a geografia acadêmica, é um conceito que permeia todos os assuntos, pois se configura como o conceito central da ciência geográfica, que vai dar embasamento para os outros conceitos. Entretanto, seguindo o currículo mínimo, os conceitos da geografia (Espaço, Paisagem, Lugar, Território, Região) são discutidos apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, para posteriormente os conteúdos de geografia serem abordados com embasamento nesses conceitos. Mas, a discussão do espaço como conceito não é mais visto nos anos posteriores.

Nesse sentido, é interessante notar que alguns alunos tenham essa compreensão de que a geografia se comporta, de uma forma mais geral, como o estudo do espaço geográfico, mesmo a palavra “espaço” não aparecendo mais tão recorrentemente.

A segunda pergunta do questionário se refere a concepção dos alunos referente a: O que é a geografia? Onde foi perguntando o que ele entende por geografia.

Através da análise das respostas dos estudantes, identificamos padrões de respostas que estão demonstradas no gráfico a seguir (Figura 19):

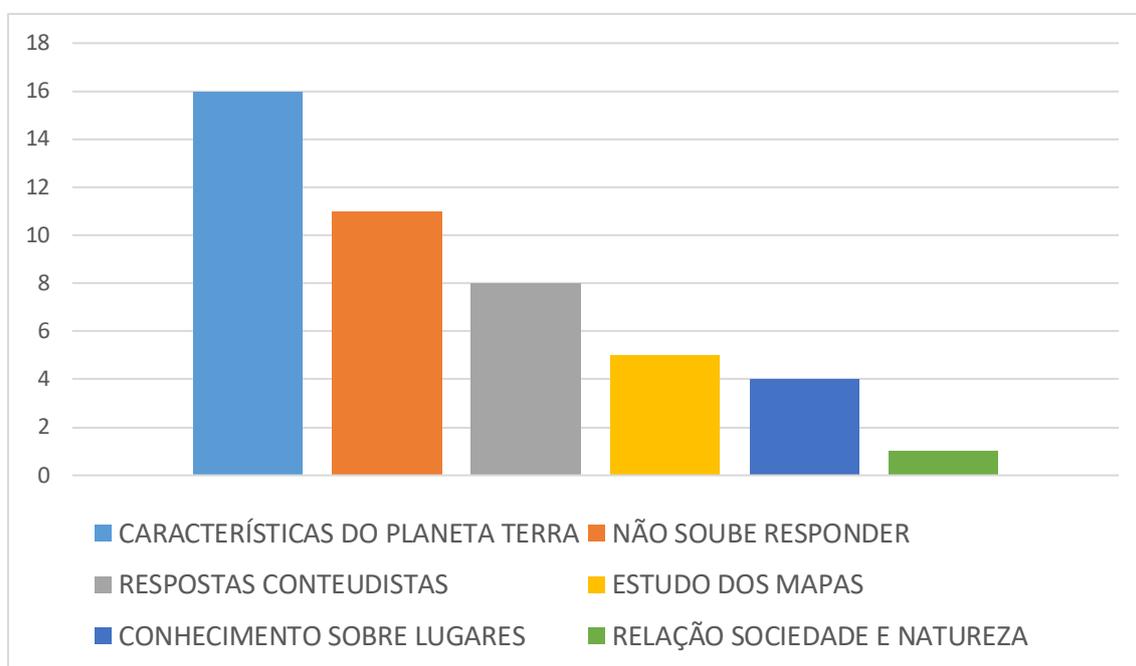


Figura 19: Entendimento sobre o estudo da geografia para os alunos

Fonte: Oliveira Junior (2019)

Em relação a esse quesito, pode-se perceber várias perspectivas no que se refere a visão dos alunos sobre o que é, de fato, a geografia. A maioria estudantes, como demonstra o gráfico acima, relacionou a geografia com estudos do planeta em geral, onde apareceram respostas como: “É um estudo sobre o mundo”, “É a ciência que estuda as características do planeta Terra”, “É a ciência que estuda os acontecimentos e fenômenos do nosso planeta”, “É o que estuda os acontecimentos do globo”, dentre outras argumentações nesse mesmo viés.

Sendo assim, nota-se que os alunos enxergam o planeta Terra como o grande foco da disciplina. Entretanto, essas respostas podem ser consideradas simplórias e reducionistas, que não abordam as especificidades da geografia diante das outras disciplinas, visto que outras matérias também estudam o planeta Terra através de outros vieses.

Conforme mostra o gráfico, uma parte considerável dos alunos não souberam responder o que eles entendiam por geografia, onde uma parte dos estudantes não responderam à questão proposta, deixando-a em branco, outros escreveram “não sei” e alguns colocaram respostas descontextualizadas, que nada tinham a ver com o que estava sendo pedido.

Esse é um fato que pode demonstrar a dificuldade do aluno de reflexão sobre o que de fato eles consideram como estudo central da disciplina, mas que também é compreensível, visto que, como pode ser discutido durante essa pesquisa, a história da geografia passou por diversos caminhos ideológicos e metodológicos diferenciados que hoje se misturam, fazendo com que não haja um consenso geral, até entre grandes pesquisadores da área, sobre o que se trata a geografia.

Também surgiram respostas conteudistas referente a essa questão, onde os alunos fragmentavam os conteúdos geográficos em suas colocações, como: “Matéria especializada para o estudo de fronteiras brasileiras e estrangeiras e ensina a base do capitalismo, espaço urbano e estudos complexos”, “Com a geografia a gente estuda os países, o clima, regiões, montanhas e outras coisas”, “Estuda o clima e mapas”.

Dessa maneira, observa-se que parte dos alunos não consegue integrar os conteúdos de geografia e sintetiza-lo de uma forma única, ou seja, eles não conseguem visualizar uma ligação entre esses conteúdos e os dispõe de maneira fragmentada.

Além disso, surgiram respostas ligadas a cartografia, como “É o estudo dos mapas”, apontando a problemática existente de ainda se enxergar os mapas como base do estudo geográfico e não como ferramenta para a análise.

Respostas voltadas ao conhecimento sobre cidades, estados e países também apareceram em argumentos como: “Entendo que seja o estudo dos países, cidades, coordenadas, etc”, “Estuda os espaços (lugares), onde fica cada lugar, sistema de cada país, etc”, colocando a geografia como uma disciplina de cunho apenas informacional.

Em um dos questionários foi argumentado que “a geografia é o estudo da natureza, da sociedade e de tudo que está ao nosso redor”, onde, de certa maneira, o estudante situa a geografia como o estudo das relações presentes no espaço geográfico. Através de uma leitura entrelinhas, percebe-se que o aluno nota que a geografia estuda elementos da sociedade e da natureza e que esses estão presentes ao nosso redor de forma interligada.

A próxima questão se refere a percepção dos alunos sobre a diferença da disciplina geografia no ensino fundamental e ensino médio, na qual pode ser visualizada na figura 20:

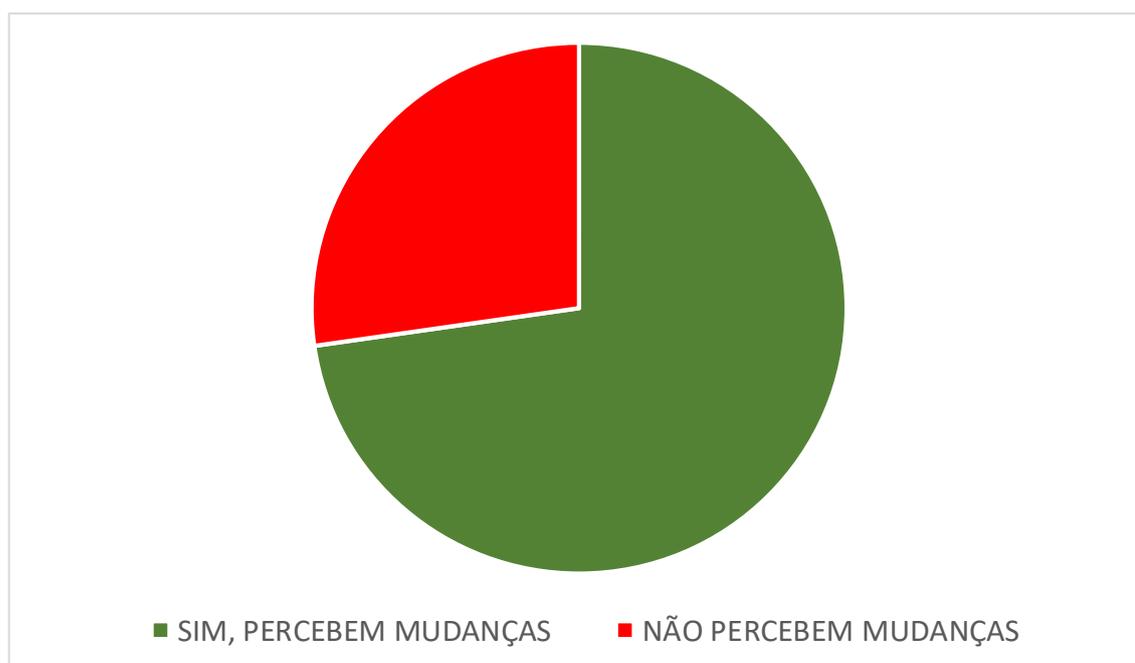


Figura 20: Mudança em relação da geografia do Ensino Fundamental para a geografia do Ensino Médio
Fonte: Oliveira Junior (2019)

Conforme demonstrado no gráfico acima, a maior parte dos alunos (32 estudantes) responderam que sim, enxergam uma diferença entre a geografia do Ensino Médio em relação a geografia estudada no ensino fundamental, enquanto a menor parte (13 alunos) não avistam modificações.

Nas constatações positivas a questão, a maioria das justificativas se deram ao fato de que os assuntos foram mais aprofundados, se tornando mais amplos e aumentando o grau de dificuldade em sua compreensão: “Sim, ficou mais difícil”, “Para mim, o ensino fundamental era mais fácil”, “Percebo que no ensino médio nos aprofundamos mais nos assuntos”.

Nesse sentido, os estudantes percebem que no ensino médio os assuntos se tornam mais abrangentes, onde os assuntos são abordados com um maior grau de complexidade.

Também houve justificativas como: “No ensino médio, você estuda sobre globalização e sociedade. Já no ensino fundamental você estuda relevo, clima, montanhas” e “No ensino fundamental fala muito sobre clima e tempo. No ensino médio fala um pouco mais sobre globalização”, “A geografia do ensino médio já é um pouco mais avançada e voltada para o ensino do mercado financeiro e urbanização”.

Em vista disso, percebe-se que os alunos notam uma diferença de enfoque da geografia nesses ciclos de escolaridade. No ensino fundamental, a geografia é mais voltada a questão dos estudos regionais, como as características do Brasil e dos continentes. Devido a essa questão, os alunos estudam uma ampla carga de conhecimentos físicos nos quatro anos desse ciclo. Já no ensino médio, a geografia física é abordada de maneira mais substancial apenas no 1º ano, conforme o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro e grande parte dos livros didáticos.

A separação entre geografia física e humana, portanto, ainda está muito presente e latente no ensino, respaldada pelos currículos e materiais didáticos, onde em muitos casos elas não são abordadas de forma conjunta, fazendo com que o estudante consiga perceber essa divisão.

Nas constatações negativas, as justificativas foram calcadas na repetição de matérias nesses dois ciclos: “Algumas matérias se repetem”, “Mesma matéria passada e revemos de novo”.

Alguns assuntos são retrabalhados no ensino médio, porém sobre uma ótica mais acentuada e desfazendo esse viés regional, mas partindo para uma concepção mais global, aprofundando determinados conceitos e conteúdos. Entretanto, alguns alunos não conseguem observar essa nova perspectiva.

Posteriormente, foi pedido para que os estudantes escrevessem os conteúdos geográficos que eles mais gostavam (figura 21) e os assuntos que eles menos gostavam de estudar (figura 22), na tentativa de visualizar a existência de um padrão de resposta dentro desse contexto¹².

¹² Nas figuras 21 e 22 só foram dispostas as temáticas que apareceram no mínimo duas vezes durante a coleta. Os assuntos que foram mencionados apenas uma vez foram: Figura 20 – Cultura, Natureza, História, Planetas, Espaço, Gráficos, Países, Rochas. Figura 21 – Urbanização, Regionalização, Indústria, Cálculos.

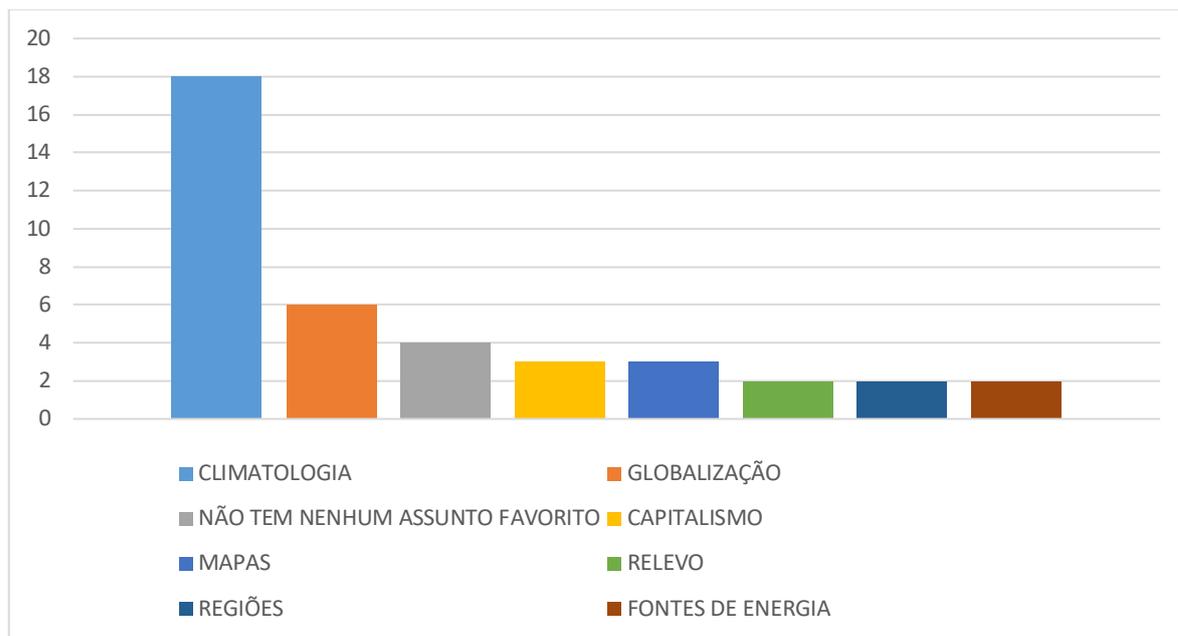


Figura 21: Assuntos de geografia mais apreciados pelos alunos

Fonte: Oliveira Junior (2019)

Ao observar o gráfico acima, observa-se claramente que a climatologia é o assunto favorito da maioria dos alunos participantes da pesquisa, obtendo uma ampla vantagem em relação as outras colocações.

Esse resultado se mostra interessante pois a climatologia é um tema mais próximo da geografia física, onde geralmente os alunos tem mais dificuldades devido a seus termos técnicos e é mais propensa ao uso da “decoreba”. Porém, o clima e o tempo são um dos temas abordados dentro da geografia em que o aluno mais consegue enxergar em seu cotidiano, pois percebemos as dinâmicas do tempo todos os dias em nossas vidas. Seja quando estamos em épocas de altas temperaturas e podemos ir à praia, ou quando as temperaturas estão mais amenas para quem prefere o frio.

Além disso, a abordagem do professor também pode favorecer bastante na predileção dos estudantes, ou seja, abordar um conteúdo que já tem uma relação próxima com a realidade e saber mediar esse processo para que o aluno tenha mais clareza e entendimento sobre essa relação com a sua rotina, pode fazer com que o estudante aprecie aquele conteúdo.

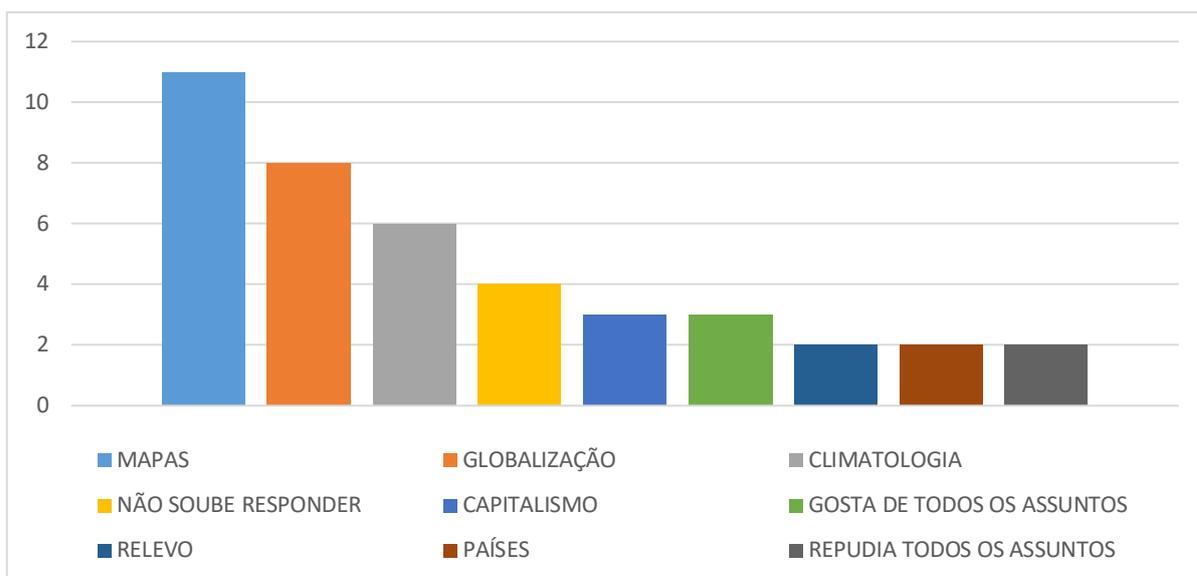


Figura 22: Assuntos de geografia menos apreciados pelos alunos

Fonte: Oliveira Junior (2019)

Na figura 22, que mostra os assuntos menos admirados pelos estudantes, identifica-se uma relação direta com a figura 18. Os conteúdos mais característicos de geografia na visão da maioria dos estudantes também são os assuntos que eles menos gostam de estudar.

Essa aversão aos mapas pode se atribuir ao fato da falta de recursos didáticos eficazes que facilitem a compreensão do educando, algo dificultoso nas escolas públicas brasileiras, onde a maioria são sucateadas, obtendo-se o mínimo para a sua existência. Para que se tenha uma aula de cartografia são necessários elementos didáticos que façam com que o aluno enxergue os elementos de um mapa de uma forma menos abstrata.

Moraes (2003) alega que uma das causas que impede que a utilização dos mapas nas aulas de geografia seja trabalhada de uma maneira mais produtiva é o fato dos próprios professores não dominarem a linguagem cartográfica, o que impossibilita a aplicação produtiva dos mesmos dentro do espaço escolar.

Conjuntamente é importante considerar que o estudo da cartografia envolve alguns aspectos ligados a matemática, como o cálculo de escala dos mapas e fusos horários, o que pode fazer com que alguns alunos tenham dificuldades e adquiram essa ojeriza pela temática.

Os temas Globalização e Climatologia também aparecem de forma considerável nesse contexto, demonstrando que esses são temas bastante característicos para esses alunos.

Posteriormente, foi perguntado aos alunos o que eles pensavam sobre o tempo de aula de geografia na escola, se era satisfatório ou não. A resposta temos no gráfico a seguir (figura 23):

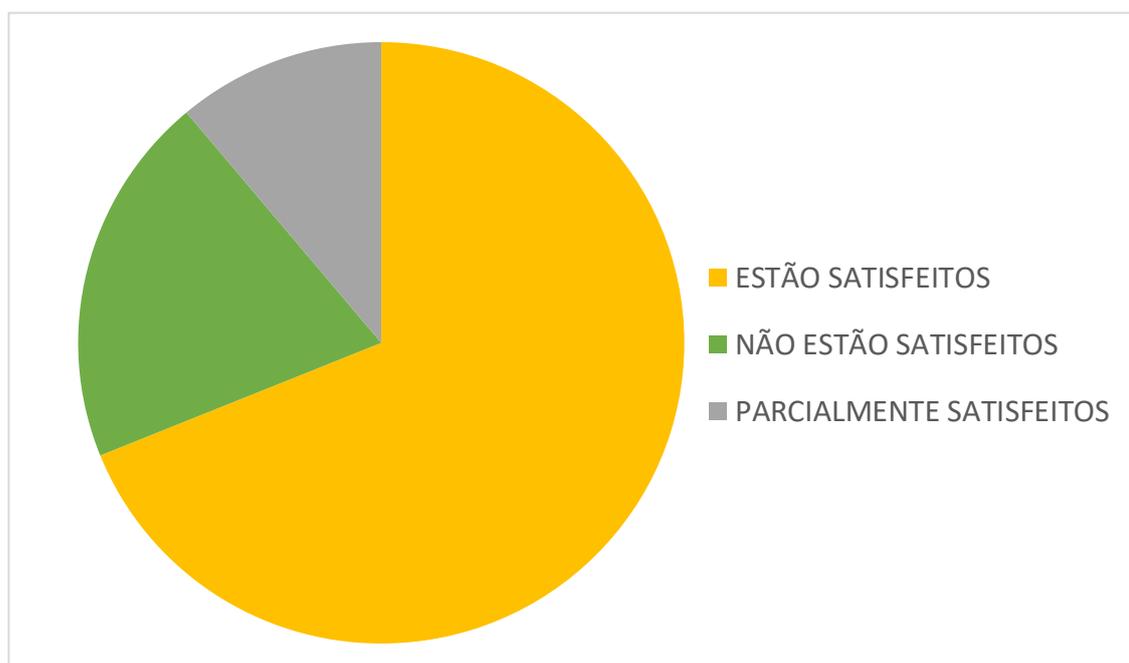


Figura 23: Satisfação dos estudantes em relação ao tempo de aula

Fonte: Oliveira Junior (2019)

A maioria considerável dos estudantes, mais especificamente 31 alunos, se declararam satisfeitos com os dois tempos de 50 minutos na qual a geografia detém na rede estadual do Rio de Janeiro. Dentre essas respostas positivas, tiveram justificativas como: “O tempo é suficiente para aprender” “Sim, na maioria das vezes saímos com a matéria em dia, mas isso também depende do desempenho do professor”, “Sim, um tempo para passar a matéria e outro para explicar”, “Sim, porque é uma matéria básica e não precisa fazer contas”.

Essa grande aprovação do tempo de aula de geografia na escola pode ser atribuída ao fato da maioria das aulas seguirem um padrão tradicional de ensino, onde o quadro, o piloto e o caderno são os recursos básicos utilizados durante o processo, sem uma maior dinamicidade do conteúdo devido a ausência de elementos que propiciem uma aula mais atrativa.

Inclusive, uma das justificativas em relação a satisfação do tempo de aula foi devido a disciplina se tornar maçante: “Se tivesse mais tempo eu dormiria”. Percebe-se, então, que a geografia ainda é visualizada como uma disciplina enfadonha, em muitos casos devido ao seu caráter mais teórico e conceitual.

Respostas desse tipo enfatizam a importância do investimento em escolas públicas para que o professor tenha condições de tornar as aulas de geografia mais dinâmicas e consequentemente mais atrativas para os alunos. E nesse sentido, a questão do investimento não se refere somente a estrutura física das escolas, mas também no professor que precisa de tempo e motivação para efetivar essas práticas que podem trazer uma maior significação para dentro da sala de aula.

Nesse sentido, o tempo de aula definido para a geografia dentro das escolas públicas acaba se tornando suficiente para os alunos copiarem a matéria do quadro e ouvir a explicação do conteúdo.

Os que responderam negativamente a essa questão, um total de 9 alunos, alegaram que os 2 tempos eram insuficientes: “Considero curto”, “Não, por que as vezes não há tempo para fazer os exercícios”.

Conforme mencionado nesta pesquisa, o currículo mínimo disponibiliza uma quantidade extensa de habilidades e competências, que em muitos casos não se torna compatível com o tempo de aula e impossibilita a discussão mais ampla de determinadas temáticas, bem como a efetivação de atividades que auxiliem os estudantes a fixarem e relacionarem o conteúdo.

Também foram detectadas 5 respostas relativas, onde o tempo de aula foi determinado suficiente dependendo do assunto abordado: “Às vezes, porque tem temas que são interessantes, outros não”.

A pergunta seguinte foi relacionada as práticas avaliativas de geografia. Foi perguntando como os alunos estudavam para as avaliações de geografia (figura 24):

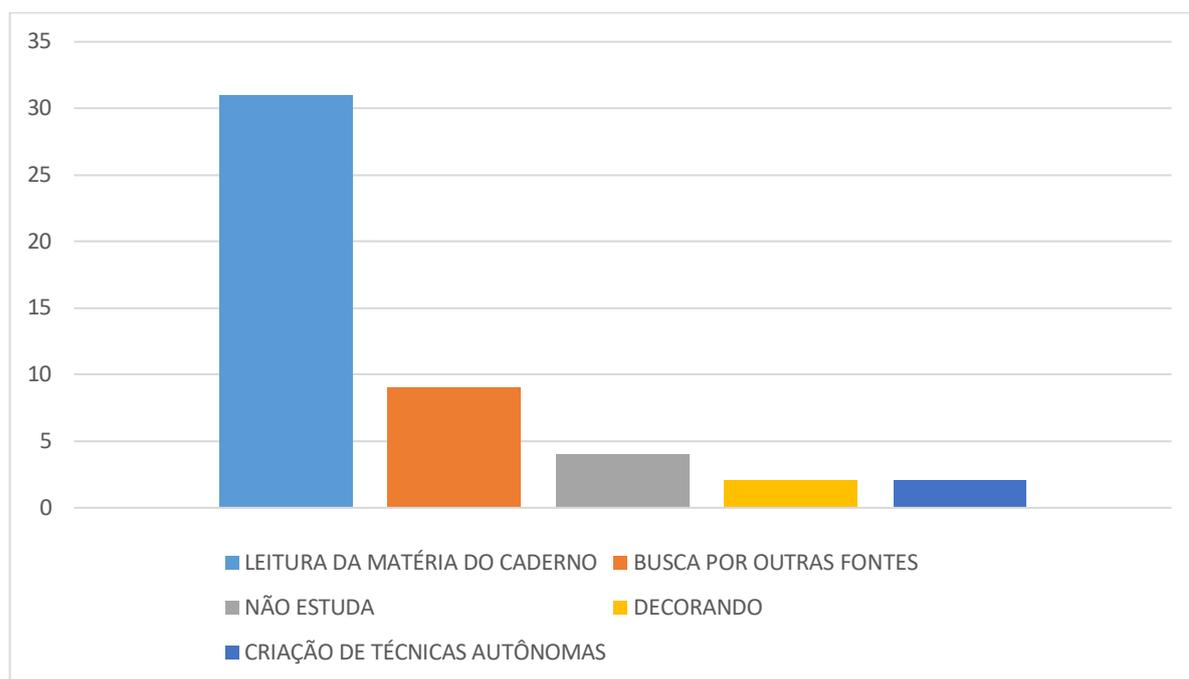


Figura 24: Formas de estudo para as avaliações
Fonte: Oliveira Junior (2019)

A maior parte dos alunos declaram que estudam para as avaliações lendo os textos que são passados pelo professor e copiados em aula: “Estudo olhando o caderno”, “Lendo a matéria que foi dada pelo professor”, “Leio os textos gigantes que é dado em aula”, “Através dos textos que o professor passa e me baseando nas explicações”.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes seguem apenas aquilo que é proposto pelo professor, sem questionar em nenhum momento aquilo que está sendo estudado no momento, levando-o como verdade absoluta e impossibilitando um poder de reflexão e criticidade diante do conhecimento.

Em menor número, surgiram respostas com a palavra “decorando”, método muito utilizado nos primórdios da educação básica e que ainda persiste como método de estudo nas escolas brasileiras. A geografia, por ser uma disciplina que a princípio se preocupava com a descrição de elementos do espaço favorecia ainda mais esse processo que acontece até os dias atuais.

É importante enfatizar que essa metodologia que envolve a memorização de informações está presente em todas as disciplinas, ou seja, é um problema que não está intrínseco somente na geografia, se fazendo necessário uma mudança na estrutura da própria

instituição escolar para que essa característica que permeia os sistemas avaliativos alcance uma certa mudança.

“É importante que a geografia seja repensada em suas formas de operacionalização como conteúdo escolar, assim como os procedimentos de organização da escola também merecem ser repensados” (CALLAI, 2012, p.77). Nessa perspectiva, a escola como detentora de uma estrutura própria também precisa ser reconsiderada para que se busque uma renovação do processo de socialização do conhecimento.

No segundo padrão apurado através das respostas dos questionários, foram identificados que alguns alunos procuram por outras fontes que não seja a matéria que está escrita no caderno, como livros didáticos de geografia, textos que estão na internet e vídeo-aulas.

É interessante notar a tendência dos alunos em assistir vídeo-aulas para reforçar os seus estudos. Esse é um ramo que vem crescendo cada vez mais nas plataformas de vídeos na internet. Atualmente existem diversos cursos, geralmente focados para o vestibular ou para o ingresso em áreas militares, em formato totalmente on-line.

Também apareceram alunos que alegaram que criam técnicas de estudo como a realização de resumos e a construção de exercícios a partir dos textos que são explorados para facilitar o processo.

A questão seguinte foi em relação a observação da geografia no dia a dia dos alunos. Foi perguntando se os mesmos conseguiam enxergar os fenômenos geográficos discutidos em sala em seus cotidianos (figura 24)

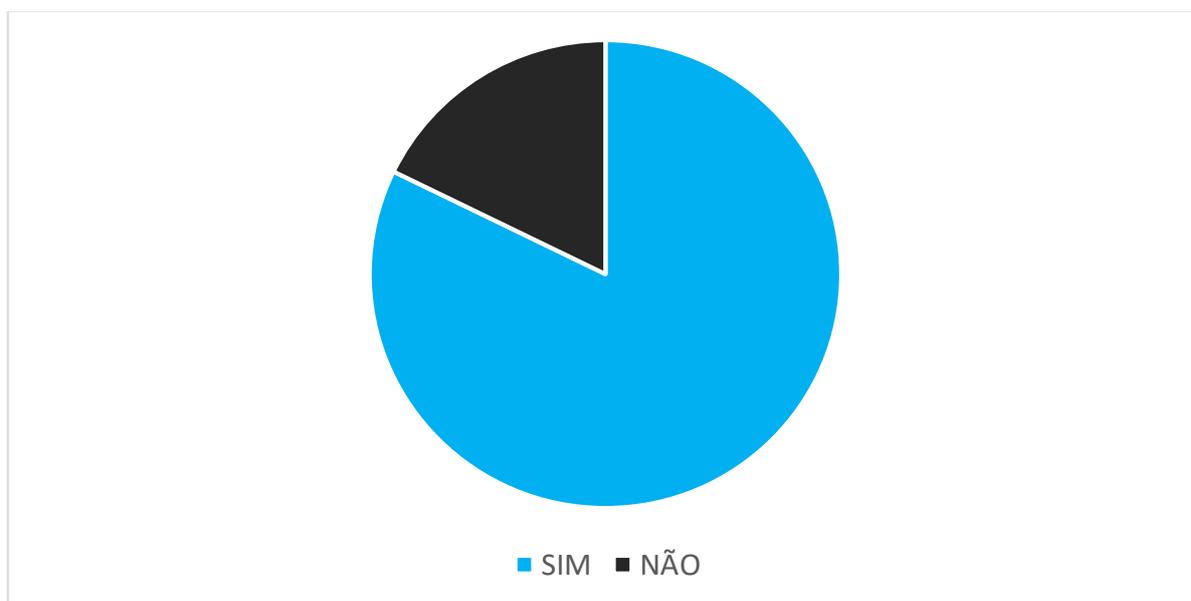


Figura 25: Percepção da geografia no cotidiano

Fonte: Oliveira Junior (2019)

A maior parte dos alunos responderam positivamente à questão, isto é, 38 estudantes enxergam os estudos geográficos em seu cotidiano. Alguns alunos justificaram a questão alegando que percebem essa relação através das grandes cidades e pela previsão do tempo, reforçando a ideia de que os estudos climatológicos são bastante propícios para realizar um trabalho de aproximação do conteúdo com a realidade do educando.

Conforme já mencionado nessa pesquisa, a aproximação da geografia com a realidade do aluno é uma das demandas mais comentadas nas investigações ligadas a educação, pois é a partir da sua vivência que o aluno consegue enxergar sentido naquilo que ele está estudando.

Entretanto, como bem defendido por Callai (2012, p.77), a geografia escolar deve se utilizar do lugar para explorar os seus assuntos, mas não deve terminar somente nisso.

O desafio é compreender o lugar no contraponto do global, não apenas em si mesmo, mas interligando o que ali existe como o contexto do mundo, com as regras decorrentes de uma perspectiva ampla e complexa, e com um pensamento universal.

Dessa maneira, no ensino médio, por se tratar do ciclo de escolaridade mais avançado na educação básica, o aluno deve adquirir uma capacidade mais direta de reflexão e interligar o local com um conhecimento de mundo.

Conforme exposto pelo gráfico, apesar das aulas de geografia na escola pública ainda não seguirem o padrão desejado, com uma certa disposição de recursos maiores para auxiliar na aprendizagem, os alunos ainda assim conseguem enxergar que a geografia está ao nosso redor, a todo momento.

Essa questão demonstra que a geografia tem um grande potencial para atrair os alunos, porém ela acaba não se tornando tão envolvente devido a forma como ela é conduzida dentro de sala aula.

Por último, foi questionado aos alunos qual a importância de estudar geografia em suas concepções, na qual destacamos algumas respostas:

“A geografia é uma matéria que ajuda a entender a história mundial antiga e atual, dá apoio aos estudantes e nos ensina mais sobre áreas que não tínhamos conhecimento algum”.

“Aprender mais sobre nosso país”.

“Entender mais o lugar onde vivemos”.

“É importante que a sociedade entenda e estude o mundo onde vivemos. Deveria ter de uma maneira menos decorativa e mais didática”.

“Saber como se localizar no globo, entender o tempo e o clima e alguns fenômenos políticos e sociais”.

“É importante para conhecermos o planeta onde habitamos e sabermos os motivos de grandes fenômenos”.

“Para entender a dinâmica do espaço e auxiliar o homem”.

“É essencial para se locomover”.

“Para entender sobre o estudo da terra e seus derivados”.

“Aprender sobre a natureza e saber da importância dela em nossas vidas”.

“É importante para aprender mais sobre a matéria e sobre o mundo”.

Como exposto acima, as respostas dos alunos em relação a importância de estudar geografia estão muito ligadas somente a uma ampliação do conhecimento em geral, ou seja, os alunos consideram importante estudar geografia apenas para adquirir uma maior sabedoria.

Os estudantes não apresentam uma concepção de uma geografia como potência para a ação, de um conhecimento que tem a capacidade de mudar o mundo de variadas maneiras, isto é, uma geografia com um poder de transformação do espaço onde se vive.

Essa visão pode ser adquirida devido a uma geografia escolar que ainda segue, em maior ou menor grau, aquela concepção de descrição, onde os elementos são expostos, porém somente como meros informes e não relacionados com outros fatores que façam com que o aluno perceba a implicação daquele conhecimento na vida prática, fazendo com que o espaço geográfico seja visualizado de maneira fragmentada.

De acordo com Callai (2012, p. 74) “trabalhar informações deve ter um sentido além de simplesmente ter o acesso a elas”. Por esse ângulo, é necessário que a geografia desfaça esse viés de ser apenas um emaranhado de informações sobre o planeta, mas sim, um conhecimento que pode propiciar um poder de transformação para aquele que o adquire.

3.4 – Entrevista com professores de geografia do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão

Quando organizamos as questões que faríamos com os professores do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, levamos em consideração o pouco tempo que os professores disporiam para participar da entrevista. Assim, selecionamos 6 perguntas (apêndice 2) no que se refere a sua formação acadêmica e suas concepções em relação ao ensino de geografia. As entrevistas foram realizadas com 3 professores de geografia do ensino médio no primeiro semestre de 2019, onde os professores responderam às perguntas individualmente, no horário de saída dos estudantes. Identificamos no quadro 1 a formação desses professores e os nomeamos como professores I, II e III.

Quadro 1: Perfil de formação dos professores de Geografia do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão

Professor I	Graduação em Geografia – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – Faculdade de Formação de Professores – FFP)
Professor II	Graduação em Geografia – Universidade Federal Fluminense (UFF)
Professor III	Graduação em Geografia – Federação de Escolas Faculdades Integradas Simonsen Especialização em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino (Universidade Federal Fluminense – UFF)

Fonte: Oliveira Junior (2019)

O professor I e II, que não tem cursos de pós-graduação, demonstraram o desejo de ingressar em cursos principalmente voltados a educação e ensino de geografia.

Após essas informações, os professores foram indagados sobre as trajetórias de suas respectivas formações acadêmicas, onde eles poderiam destacar pontos positivos e negativos. O professor I e o professor II destacaram como ponto positivo o nível de conhecimento adquirido ao longo do curso, onde foram cursadas disciplinas de excelência, com professores gabaritados e que os possibilitou a ter um amplo conhecimento técnico e teórico da geografia, o que enriqueceu todo o processo de ensino aprendizagem. Como ponto negativo, ambos frisaram a questão da distância entre a academia e a escola, o que faz com que muitas vezes não sejamos preparados para lidar com a realidade da escola pública do país. Além disso, o professor II afirmou que o fato de alguns professores da graduação serem pesquisadores, a parte didática

fica um pouco de lado para enfatizar as questões mais específicas da ciência geográfica. O professor III destacou como ponto negativo a falta de orientação para lidar com alunos especiais.

Dado as respostas dos professores, percebemos que uma das grandes demandas dos cursos de licenciatura é a necessidade de uma aproximação cada vez maior da universidade com a escola, em que, muitas vezes é restrito apenas ao estágio obrigatório.

É necessário a efetivação de projetos que façam com que esses dois universos se encontrem, para que o aluno de licenciatura se sinta preparado a adentrar em sala de aula consciente de todos os percalços que ele vai encontrar e saiba como lidar com as múltiplas realidades em sala de aula.

Posteriormente, após essas questões voltadas as suas formações, foram realizadas perguntas referentes ao ensino de geografia nas escolas. Foi pedido para que os professores expressassem a diferença entre a geografia do ensino fundamental e a geografia do ensino médio.

Os 3 professores entrevistados destacaram que enxergam que a geografia do ensino médio é um aprofundamento do que o aluno aprendeu no ensino fundamental, onde os alunos estão mais maduros e aptos a se aprofundarem a entender os assuntos que foram conceituados no ensino fundamental.

O professor II alegou que no ensino fundamental, a questão primordial é mais conceituar e não aprofundar tanto para o aluno começar a ter uma noção sobre o assunto, já no ensino médio a tentativa é de aprofundar esses conceitos a partir de debates e análises, mas que, em muitos casos, não atrai um sucesso satisfatório:

Muitas vezes acabamos esbarrando nessa deficiência, que já vem de anos anteriores e que muitos alunos acabam se acostumando com aquilo, não se esforçam. A gente tenta analisar, debater, relacionar, mas essa falha que eles têm até mesmo de leitura e interpretação não deixa a gente avançar tanto (Professor II).

O professor III também afirmou que, teoricamente, não seria necessário ensinar os conceitos no ensino médio, pois já foram trabalhados no ensino fundamental, mas que, por muitas vezes, é necessário retrabalha-los novamente.

Nesse sentido, percebe-se que os professores têm a consciência de que o enfoque no ensino médio é fazer com que o aluno relacione os conceitos geográficos com a realidade, mas que esse processo não é efetivado de maneira plena devido a própria bagagem já defasada que o aluno carrega e o impede de refletir de maneira mais eficaz.

A próxima questão se refere a contribuição da disciplina geografia para os alunos do ensino médio. O professor I alegou que muitos alunos do ensino médio tem a ambição de prestar provas de vestibulares, principalmente o ENEM, para ingressar a uma universidade e, nesse sentido, a geografia apresenta uma gama de conteúdos importantes para lograr êxito nesse processo, como assuntos de geopolítica, nova ordem mundial e atualidades, na qual a geografia se comporta como uma das melhores disciplinas para trabalhar esse quesito.

O professor II afirmou que a geografia, assim como as outras disciplinas da área de ciências humanas, se torna importante para trazer um pensamento crítico para o aluno do ensino médio.

A gente tenta criar um pensamento mais crítico no aluno, para que ele consiga ver a realidade de maneira diferente, vendo aqueles conceitos, mas sempre com um olhar questionador, buscando trazer problemáticas da vida real, tentando fazer eles pensarem, porque infelizmente, eles não querem pensar, não querem analisar. Você coloca uma questão discursiva e muitos deixam em branco a questão, porque não sabem colocar suas ideias ali e argumentar, então tentamos construir esse pensamento crítico (Professor II).

O professor III fez uma argumentação que se relaciona com a alegação do professor I, onde a geografia se torna importante para os alunos ingressarem em outros patamares após a fase da educação básica, nesse caso, acrescentando também os que pretendem ingressar na carreira militar:

A maioria dos meus alunos do ensino médio visa a carreira militar, então eu tento trabalhar mais com a parte cartográfica, cálculos para a parte de escala, fuso horário... e para meus alunos de terceiro ano, tento focar mais no ENEM (Professor III).

Por último, foi perguntado aos professores o que poderia ser feito para melhorar o ensino de geografia nas escolas públicas. O professor I evidenciou a questão dos projetos.

Venho trabalhando com projetos há algum tempo, vejo que eles têm uma importância, na medida que você tem o tempo e o material para desenvolver com a turma, você consegue ter um suporte para sair da escola, para mostrar outras realidades que estão fora do muro da escola (Professor I).

O mesmo professor também destacou o ponto da infraestrutura, onde as escolas carecem muito dessa questão, além da necessidade de uma valorização maior do professor.

O professor II destacou a importância das novas tecnologias para o ensino médio, onde o audiovisual se torna um elemento bastante significativo para a visualização dos conteúdos geográficos na realidade:

Uma questão que eu venho trabalhando bastante no fundamental é a cartografia, porque eu acho muito importante dar ao aluno a oportunidade dele fazer leituras diferentes das informações, através de mapas, gráficos e da própria localização, para que eles possam visualizar isso, ter uma outra ideia do espaço, da realidade que eles vivem e, no ensino médio, acho que o caminho é, com essas novas tecnologias, trazer para sala de aula, documentários, vídeos, puxar um seriado que eles curtam, um filme e inserir ali aquela discussão que estamos tendo (Professor II).

O professor III alegou a necessidade de uma maior disponibilidade de recursos para o ensino de geografia, como a construção de laboratórios e mapas, para conseguir efetivar um trabalho mais amplo em sala de aula, além de um aumento da carga horária no ensino médio, onde os assuntos globais são bastante complexos para se trabalhar em 2 tempos de aula, na qual considera um tempo insuficiente.

Além disso, também enfatizou a questão de maior disponibilidade de verbas para as escolas, possibilitando a concretização de trabalhos de campo com os alunos, que em muitos casos é algo inviável se tratando de escolas públicas.

Dessa maneira, percebe-se que os professores têm a consciência da importância da geografia escolar e buscam por métodos que façam a disciplina se tornar significativa para os estudantes. Entretanto, por muitas vezes, são encontrados empecilhos que dificultam a efetivação dessa prática.

Nesse sentido, ao analisar a fala dos professores em conjunto com as respostas obtidas com os estudantes, nota-se que a geografia escolar enfrenta certas adversidades que envolve uma complexidade de elementos internos e externos a disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia enquanto ciência, tem um histórico de dicotomias que perduram até os tempos atuais e dificultam o entendimento do seu propósito enquanto conhecimento. Além disso, a disciplina escolar geografia, enfrenta percalços no que se refere a falta de investimento adequado em educação, uma infeliz característica que o Brasil conserva há muito tempo.

A trajetória do ensino de geografia no Brasil nos mostra que enquanto disciplina escolar, sempre foi alvo de diversos embates ideológicos onde, durante muito tempo, a mesma era utilizada como discurso a serviço do estado para disseminar as suas convicções, o que respinga até os dias de hoje em sala de aula e afeta, conseqüentemente, a visão dos alunos em relação a disciplina.

Essa questão se agrava ainda mais quando se trata do ensino médio, que não tem uma identificação clara sobre a sua finalidade. Diferente do ensino fundamental, onde o objetivo é fazer o aluno adquirir uma formação geográfica, os conteúdos do ensino médio costumam ser pautados nas avaliações externas, como o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Através da presente pesquisa, conseguimos alcançar o objetivo principal. Por meio da visão dos alunos em relação à geografia escolar, podemos perceber que ela ainda carrega os mesmos problemas que há anos vem sendo discutidos, como a descrição dos elementos e a memorização como forma de estudo como uma das primordiais características da disciplina, além da geografia ser visualizada como sinônimo de mapas.

Nessa lógica, a geografia ainda é lecionada de maneira fragmentada, onde se tem uma visão compartimentada do espaço, cabendo a necessidade de uma intensificação no que se refere a sua renovação.

A geografia escolar deve produzir conhecimento e ao mesmo tempo fazer sentido para o aluno, entretanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário pensar em novas metodologias e, aliados a esse quesito, reafirmar a teoria. Não faz sentido produzir diversos métodos de ensino-aprendizagem se a teoria por trás não estiver bem embasada e consolidada.

É imprescindível enfatizar, já na teoria, as contradições e hierarquias presentes no espaço e como os conhecimentos ligados a geografia podem servir para oprimir, mas ao mesmo tempo também servem como poder de ação para transformar aquilo que não é justo.

Hoje, a geografia escolar vem buscando abordar assuntos que em tempos remotos não seriam discutidas dentro da disciplina. Nesse sentido, há, de fato, uma certa renovação do conteúdo. Entretanto, esses novos assuntos são calcados em metodologias ultrapassadas e pouco eficientes, fazendo necessário pensar teoria em conjunto com a prática, nunca de forma desassociada.

Urge, portanto, pensar num ensino de geografia que possa desenvolver no aluno a capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive. Para dar conta desse desafio se faz necessário trabalhar o ensino de geografia de forma que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da capacidade de análise, de interpretação, de raciocínio e de compreensão dessa realidade em contínua transformação (PESSOA, 2007, p. 119).

Nesse sentido, a geografia apresenta uma extensa gama de possibilidades que permitem o educando alcançar um raciocínio espacial. Entretanto, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que haja mudanças em vários seguimentos no que tange a esse universo da educação.

Se faz necessário expandir cada vez mais o número de pesquisas voltadas ao campo da geografia no ensino médio, para entender que concepção de geografia está sendo apresentada a esses estudantes e possibilitar uma ponte entre universidade-escola, pois entendendo as

demandas da disciplina, podemos, como seres participantes da academia e professores, refletir sobre como auxiliar para que o processo de ensino-aprendizagem em geografia dentro do contexto escolar possa ser realmente expressivo para todas as partes envolvidas.

Além disso, a ampliação de pesquisas na Baixada Fluminense se torna um elemento importante pois ainda é uma região desvalorizada e considerada invisível por muitos. Considerar os jovens estudantes dessa localidade como agentes sociais que obtêm local de fala para as questões educacionais é um dos passos para a transformação social.

Para que essa questão seja consumada, é imprescindível, portanto, investimento nos docentes, desde a sua formação até a sua atuação na educação básica. Os professores de geografia são os mediadores do processo, responsável por guiar os alunos para uma compreensão de mundo. Dessa maneira, os mesmos necessitam de respaldo e disponibilidade de recursos eficientes para que um ensino de qualidade seja posto em prática.

Além disso, é a partir de uma formação de professores bem estruturada é que os alunos poderão ter uma base teórica dos conteúdos escolares referentes a geografia, onde eles poderão ser bem embasados e elaborados para atingir a sua finalidade enquanto conhecimento.

Em conformidade com Callai (2012), ao ensinar geografia, é preciso pensar para quem estamos ensinando. O jovem de hoje em dia não é mais o mesmo jovem de décadas atrás. Atualmente estamos imersos em um mundo globalizado, voltado para o advento de novas tecnologias, onde as ações são muito mais rápidas e dinâmicas e nós, enquanto professores, devemos nos atentar a essa situação.

A partir do corpo teórico da pesquisa, compreende-se que o ensino de geografia nas escolas públicas apresenta grandes desafios a serem enfrentados e para a minimização desses obstáculos é requerida uma discussão que envolva as complexidades que estão inseridas no meio educacional.

A dificuldade que a geografia escolar enfrenta em demonstrar o seu propósito para os estudantes advêm não só de um problema interno da disciplina, mas também dos inúmeros problemas na qual a educação brasileira passa.

A geografia permanece no currículo escolar, e isto não é natural. Muitas escolas estão em estado de precarização, e isto também não é inevitável. O salário dos profissionais de educação é mais baixo do que de outras carreiras universitárias, e isto não é nada natural. Tudo isso é historicamente produzido pelas classes e forças sociais em disputa na sociedade brasileira, por diferentes projetos de sociedade, de vida, de escolar, de amar, de sofrer e de sorrir e chorar (COUTO, 2015, p. 127).

Dessa forma, a crise que está instalada na educação brasileira faz parte de um projeto de reafirmação das políticas neoliberais. O fato das escolas estarem sucateadas, os professores com salários baixos e em condições péssimas de trabalho são partes de um conjunto de fatores que funcionam para que os estudantes continuem sendo pouco reflexivos e prossigam sendo agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem, reduzindo ao máximo os questionamentos diante das conjunturas políticas e sociais.

Sendo assim, a precarização da escola e do trabalho docente se tornam fatores determinantes para a desmotivação dos alunos em aprender, pois a o âmbito escolar acaba não se tornando atrativo devido a sua distância com a realidade dos alunos e seus anseios enquanto estudantes.

Essa questão se reafirma pela fala dos professores de geografia do Colégio Estadual Arêa Leão entrevistados nesta pesquisa, onde mencionam que a questão da estrutura das escolas é um fator de extrema importância para a concretização de um trabalho docente realmente significativo para os estudantes.

A geografia no ensino médio, como uma ciência humana espacial, se torna uma das disciplinas escolares que mais pode propiciar ao aluno uma visão crítica do mundo, onde ela deve fazer com que o referido seja capaz de enxergar a realidade a sua volta, percebendo as disparidades políticas, sociais e culturais e tenha a capacidade de questioná-la e transformá-la.

Nesse sentido, é sempre importante e necessário pensar os problemas internos da geografia escolar enquanto disciplina em conjunto com as políticas educacionais que vigoram no sistema educacional brasileiro. Esse é um dos grandes desafios para se efetivar o conhecimento geográfico na escola.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, 2011.

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**. N. 84. 2006. P. 51-68.

ANDRADE, M. C. **Geografia: Ciência da Sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

ANTUNES, C. F. Os estudantes e as transformações da Geografia brasileira. **GEOGRAFARES**, Vitória, no 2, jun. 2001.

AQUINO JUNIOR, J. O aluno, o professor e a escola. In: Passini, E. Y. (Org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

ASCENSÃO, V. O. R. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia. Belo Horizonte, Agosto de 2009.

AUDIGIER, F. Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. **Recherche et Formation**, Paris, n. 25, p. 9-21, 1997.

BERNARDES, N. O pensamento geográfico tradicional. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro. Ano 44, n. 3. p. 389-538. jul./set. 1982.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2016**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2017**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUTTNER, A. Aprendendo o Dinamismo do Mundo Vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 165-194.

CACETE, N. Análise do novo modelo institucional de formação de professores: uma proposição. In: _____. **O ensino superior o Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. – 1. Ed – Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CALLAI, H. **A geografia no ensino médio**. Terra Livre. Nº 14. 1999.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: Ensinar e Aprender Geografia. In: CASTELLAR, S; MUNHOZ, G. B. **Conhecimentos escolares e Caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012

CAMPOS, M. C. A formação do professor de Geografia: A difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**. Fortaleza, v.3, n. 6, p.3-15, jul. / dez. 2012.

CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. Novas perspectivas e transformação no ensino de Geografia. In: SANTOS, C. (Org.) **Geografia Escolar: Formação, concepções e práticas**. Nova Iguaçu: IM/UFRRJ – 2015.

CARVALHO, D. **Methodologia do ensino geographico: introdução aos estudos de geografia moderna**. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1925.

CASSAB, C. Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário. **12º Encuentro de geógrafos de América Latina**. Montevideo, Uruguai, 2009. (p. 1-15)

CAVALCANTI, L. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. 2ª ed. São Paulo: DEFEL, 1985.

CORREA, C. Z. **Objeto de Estudo da Geografia: análise do conceito segundo os professores da rede pública de ensino de Londrina-PR. 2014**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina.

CORRÊA, R. L. Repensando a teoria das localidades centrais. In: MOREIRA, R. (Org.) **Geografia: teoria e crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 167-184

COUTO, M. A. C. et al. Contra a precarização da escola pública brasileira e pela valorização da profissão docente. **Revista Terra Livre**. v.1, n. 40. 2013.

COUTO, M. A. C. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F. A.; FILHO, M. M. S. **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

DAMIANI, A. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 9 ed. – São Paulo, Contexto: 2013.

FERRAZ, C. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira - 1913 a 1942**. São Paulo, 1995 (Dissertação de Mestrado), FFLCH/USP.

FIALHO, L; MACHADO, C; SALES, J. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**. Minas Gerais. v. 17, n. 23. p. 203-224. 2014.

FERREIRA, P. Ideb: Estado do Rio não alcança as notas estipuladas para os ensino fundamental e médio. **O GLOBO**. 30 Out. 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-nao-alcanca-as-notas-estipuladas-para-os-ensinos-fundamental-medio-23028904>> acesso em 10/02/2019.

FONSECA, Fernanda Padovessi.; OLIVA, Jaime Tadeu. A Geografia e suas linguagens: o caso da Cartografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et. al. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-78

FUNDAÇÃO CEPERJ. **Região Metropolitana do Rio de Janeiro – 2014**. Disponível em <http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/RMRJ2013.pdf> Acesso em 22 Out. 2018.

GAUDIO, R. Geografia do Brasil: a construção de um Corpus Escolar. **Geografias**, Belo Horizonte, Jan.Jun. 2013, v.9, n.1, pp.40-54

GIROTTI, E.; MORMUL, N. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.

HORA, D. L. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. V. 26, n. 3, p. 565-581, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Nova Iguaçu: Panorama**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>> Acesso em 01/08/2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 11/08/2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=13318> Acesso em: 15/03/2017.

ISSLER, B. **A geografia e os estudos sociais**. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Presidente Prudente, 1973.

KAERCHER, N.; SCHAFFER, N.; REICHWALD Jr, G. A geografia no ensino médio. In: CASTROGIOVANNI, A. et al. **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2010.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: Questões e propostas**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, N. 14, 2011.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LEAL, R. A. **Política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Nova Iguaçu**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social. 2012.

Lei nº 4504, de 23 de junho de 2015 (**Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu**). Disponível em <<http://www.cmni.rj.gov.br/site/legislacao-municipal/leis-ordinarias/2015/lei-4504-2015.pdf>> Acesso em 08/06/2019.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de La A.G.E.**, n. 33, 173-186, 2002.

LOPES, C. S. O professor de Geografia e os saberes profissionais: O processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese. (Doutorado em Geografia). **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MENEZES, M. V. et al. As principais correntes do pensamento geográfico: Uma breve discussão da categoria e análise de Lugar. **Centro Científico Conhecer**, Goiânia, Enciclopédia Biosfera N.07, 2009.

MENEZES, V. S. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma história de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis** v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015 p. 343–362.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 20/07/2019.

MONTEIRO, C. A. F. **A Geografia do Brasil (1934-1977): avaliação e tendências**. São Paulo: USP/IGEOG, 1980.

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena história crítica**. 20. Ed. São Paulo: Anablume, 1994.

MORAES, L. B. **A utilização de mapas no ensino de Geografia**. I Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia, 2003.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro 2: As matrizes da renovação**. 2ª ed, 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Pensar e ser geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1 ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

NOVA IGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Unidades escolares**. Disponível em <<http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/semec/unidades-escolares/>> Acesso em 01/08/2019.

OLIVEIRA, A. Desafios e possibilidades da Geografia no ensino médio. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, vol. 1, n. 1, p. 31-42, 2004.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação (Mestrado). UFPB/CCEN. – João Pessoa, PB. 2007.

PESSOA, R. B.; BRITO, F. B. B. Da origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica escolar. **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre – RS, 2009.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. (Org.) **Formação de Professores: Concepções e práticas em Geografia**. Goiânia. Editora Vieira. 2006.

POLICARPO, B. P. G. Currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: Reprodução, questionamentos e geografia. **V Encontro Regional de Ensino de Geografia**. Associação dos Geógrafos Brasileiros - Campinas - 20 a 22 de outubro de 2016.

PONTUSCHKA, N. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CASTELLAR, S; MUNHOZ, G. **Conhecimentos escolares e Caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

PONTUSCHKA, N. Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação de professores: a construção do conhecimento. In: ALBUQUERQUE, M; FERREIRA, J. (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa. Editora Mídia, 2013.

PONTUSCHKA, N; PAGANELLI, T; CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação: Série Ensino Fundamental)

RESENDE FILHO, C. M. **Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado). UFPB/CE – João Pessoa, PB, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em 11/08/2018.

ROCHA G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**. v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

_____. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**. Rio de Janeiro. V. 1. N. 1. P. 15-34. Jan/Jun 2014.

_____. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 08, número 15, 2009.

SACRAMENTO, A. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, ANTUNES, FILHO (org.). **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SAIKI, K.; GODÓI, F. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. (Org). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. – 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SAMPAIO A. C. F. et al. História da Geografia escolar brasileira: Continuando a discussão. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia-MG.

SANTOS, C. Reflexão sobre a formação de professores de Geografia. In: _____. (Org.) **Geografia Escolar: Formação, concepções e práticas**. Nova Iguaçu: IM/UFRRJ – 2015.

_____. **Saberes Cartográficos**. Nova Iguaçu, Agbook. 2013.

SANTOS, E. S. Geografia escolar, pensamento geográfico e processos de recontextualização. **XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Porto Alegre - RS, 2010. p. 1-12

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: Da crítica a Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. - (Coleção Milton Santos; 2).

SILVA, J. M.; MENDES, E. P. P. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, G. J. (et all.) – Orgs. **Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2013. (pp. 207-222).

SOUZA NETO, M. F. **A aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TAYLOR, D. R. F. **A conceptual basis for cartography: new directions for the information era**. Cartographica, Toronto. v. 28. n. 4, p. 1-8, 1991.

VESENTINI, J. W. (Org). **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas – SP: Papirus, 2004.

_____. **Geografia Crítica e Ensino**. Orientação nº 6. Instituto de Geografia – USP. 1985. P. 53-58.

_____. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p.187-218.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário para os alunos do Ensino Médio de Nova Iguaçu – RJ

APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas com os professores de Geografia de Nova Iguaçu – RJ

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA/PPGGE

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE NOVA IGUAÇU-RJ

Escola: _____

Série: _____ Idade: _____

1. Cite a primeira palavra que vem a sua mente quando se fala em Geografia.

2. O que você entende por Geografia?

3. Você percebe alguma diferença da Geografia do Ensino Fundamental para a Geografia do Ensino Médio?

4. O que você mais gosta de estudar na Geografia?

5. O que você menos gosta de estudar na Geografia?

6. O tempo de aula de Geografia é satisfatório? Por que?

7. Como você estuda para as avaliações de Geografia?

8. Você consegue enxergar os estudos de Geografia no seu cotidiano?

9. Na sua opinião, qual a importância de estudar Geografia?

Obrigado pela sua contribuição!

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA/PPG GEO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE NOVA IGUAÇU-RJ

1. Em qual universidade você se formou?
2. Já fez alguma especialização, mestrado ou doutorado? Se não, tem vontade?
3. Comente sobre sua formação, destacando pontos positivos e/ou negativos;
4. Você consegue dizer a diferença entre a Geografia do ensino fundamental para a Geografia do ensino médio?
5. Na sua opinião, o que o ensino de Geografia contribui para a formação do aluno no ensino médio?
6. Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o ensino de Geografia nas escolas públicas?