



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

UMA LEITURA SÓCIO-ESPACIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR DESENVOLVIDA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAPA PAULO VI

CAJAZEIRAS - PB
MAIO/2016

MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

UMA LEITURA SÓCIO-ESPACIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR DESENVOLVIDA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAPA PAULO VI

CAJAZEIRAS - PB
MAIO/2016

MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

UMA LEITURA SÓCIO-ESPACIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR DESENVOLVIDA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAPA PAULO VI

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Geografia do Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras – PB, como requisito necessário para a obtenção do grau de Licenciada em Geografia. Orientadora: Prof.^a Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves.

CAJAZEIRAS - PB
MAIO/2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S7251 Sousa, Mayara Laiane Vieira de
Uma leitura sócio-espacial da geografia escolar desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI / Mayara Laiane Vieira de Sousa. - Cajazeiras, 2016.
112f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2016.

1. Ensino de geografia. 2. Geografia escolar. 3. Prática pedagógica – ensino de geografia. 4. Ensino fundamental. I. Alves, Cecília Cecília Esmeraldo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 910:37

MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

UMA LEITURA SÓCIO-ESPACIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR DESENVOLVIDA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAPA PAULO VI

Aprovado em: ___/___/_____.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves (CFP/UFCG - Orientadora)

Prof.^a Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo (CFP/UFCG - Examinador Interno Titular)

Prof.^a Dra. Firmiana Santos Fonseca Siebra (CH/URCA - Examinador Externo Titular)

Dedico este trabalho à minha mãe, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram em alguns momentos, a esperança para seguir, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é ter a humildade de reconhecer o quanto somos insignificantes sozinhos, é dizer o quanto aquela pessoa foi fundamental num determinado momento e que de alguma forma ela ajudou a conquistar os objetivos traçados, indicando caminhos, enxugando as lágrimas quando tudo parecia mais difícil, auxiliando na superação dos obstáculos, motivando quando a energia parecia acabar e, acima de tudo, confiando nos meus sonhos.

Tenho muito a agradecer. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, autor da vida e consumidor da minha fé. Aquele que é minha fonte de inspiração e meu maior porto seguro. Ao Senhor toda honra, glória e agradecimento. Aos meus pais, Francisca Vieira de Sousa e Sebastião Rivaildo de Sousa (in memoriam). Minha mãe, que há vinte e quatro anos, zela por mim com tanto carinho. Comprovando seu amor com dedicação e incentivo. Meu Pai, a minha maior saudade. A vocês, por todos os passos dados até agora e pelo sonho que juntos construímos.

Ao meu irmão, Maylson Vieira de Sousa, pelo amor, cumplicidade, torcida e lealdade, e também minha cunhada Jéssica Medeiros. Compartilho com vocês, minha metade, mais uma alegria. Agradeço por se fazerem tão presente durante toda a minha vida.

A minha avó, Antônia Ferreira da Silva, por todo o amor e toda torcida transformada em orações durante todos os anos de minha vida. Agradeço pelo carinho e dedicação. Jamais chegaria a lugar algum se não fosse pela sua presença e pelo sentimento de sentir o meu coração batendo no seu peito.

Ao meu namorado, Carlos Alberto, por todas às vezes que pensei em desistir, este me deu forças para continuar estando sempre ao meu lado, sendo uma pessoa especial na minha vida e que me ensinou muitas coisas e que uma delas foi que por mais que o caminho esteja difícil e doloroso, devo prosseguir, pois lá na frente quando esse caminho já estiver no final, olharei para trás e me sentirei vitoriosa, obrigada por sempre estar ao meu lado me dando forças.

À minha orientadora e exemplo de profissional, Prof.^a Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, pelos sorrisos, tranquilidade transmitida nos momentos de aflição e pela orientação que despendeu para o decorrer deste trabalho.

A todos meus professores que me auxiliaram a construir e desenvolver novos pensamentos no percorrer de todo o curso. Agradeço a todos, pois os meus professores são as pessoas em quem sempre me espelho. Em especial agradeço as professoras Prof.^a Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo e Prof.^a Dra. Firmiana Santos Fonseca Siebra, por aceitarem com gentileza participarem da Banca Examinadora deste trabalho.

Aos meus amigos, colegas de curso, Raquel Correia, Ana Paula Pessoa, Gisele dos Santos, Romennyg Correia, Marcio Bento, pela amizade que criamos, pelos risos, sonhos, realizações e histórias de vida compartilhada, agradeço muito por ter criado com cada um, laços tão fortes de amizades, e a todos fizeram parte dessa minha caminhada. Enfim, a todos que de forma direta ou indiretamente, deram seu apoio e incentivo, estando sempre comigo e torcendo pelo meu sucesso. **MUITO OBRIGADA!**

A geografia tem suas raízes na busca e no entendimento da diferenciação de lugares, regiões, países e continentes, resultante das relações entre os homens e entres estes e a natureza.

Roberto Lobato Corrêa (1987, p. 08)

RESUMO

O trabalho em proeminência tem como tema Uma Leitura Sócio-Espacial da Geografia Escolar Desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI e justifica-se em decorrência do desenvolvimento da nossa vida social, cultural, política e histórica, muitas das vezes conflitantes, condicionada ao estado de solidez em que nos encontramos. A importância acerca desta proposta pode ser evidenciada em meio a evolução espaço-temporal sofrida pela escola, principalmente, com relação aos índices de rendimento, internos e externos, e através desta reflexão, considerando as dificuldades distendidas ao longo dos anos no sistema educacional. Esta pesquisa tem como objetivo observar como vem sendo desenvolvido o ensino de Geografia nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e identificar quais as principais dificuldades encontradas nestas turmas e o que as tem causado e como estas interferem diretamente nas aulas. Busca-se ainda analisar as opiniões dos principais sujeitos envolvidos neste processo, os professores e os alunos, constatando quais as metodologias vêm sendo desenvolvidas de modo a promover o conhecimento integrado e a espacialidade dos alunos junto à sociedade e as dificuldades em articula-las com as complexidades contemporâneas e as inovações tecnológicas. Os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa foram, de acordo com seus devidos critérios, os métodos de abordagem dedutivo e de procedimento monográfico e as técnicas de pesquisa caracterizam-se pelo processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico mediante o emprego de procedimentos científicos, de caráter explicativa resumidamente descrita pela pesquisa bibliográfica, pela pesquisa documental, pelo levantamento de campo e pelo estudo de caso. Mediante execução desta pesquisa podemos apresentar como resultados, a partir da coleta de dados e análise, o aumento nos índices de aprendizagem obtidos pela escola nos últimos e a colaboração conferida sob influência do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, por intermédio das práticas pedagógicas desenvolvidas, em consonância com o uso de metodologias de ensino diversificadas.

Palavras-chaves: Geografia escolar. Práticas pedagógicas. Metodologias. Ensino de Geografia. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The work in prominence is themed A Socio-Spatial Reading School Geography Developed in Municipal Elementary School Pope Paul VI and is justified due to the development of our social, cultural, political and historical, many of the conflicting times, subject to the strength of the state in which we find ourselves. The importance about this proposal may be seen in the midst of spatiotemporal evolution suffered by the school, especially with regard to income ratios, internal and external, and through this reflection, considering the distended difficulties over the years in the educational system. This research aims to observe how has been developed the teaching of geography in class the final years of elementary school and identify the main difficulties encountered in these groups and what has caused and how they interfere directly in the classroom. Also tries to analyze the opinions of key individuals involved in this process, teachers and students, noting that the methodologies have been developed to promote integrated knowledge and spatiality of students in the society and the difficulties in articulating them with contemporary complexities and technological innovations. The methodological procedures used for this research were, according to their proper criteria, methods of deductive approach and monographic procedure and the research techniques are characterized by formal and systematic process of the scientific method development through the use of scientific procedures in brief explanatory character described by the literature, the documentary research, the field survey and the case study. Upon execution of this research we can present as results from the data collection and analysis, the increase in learning rates obtained by the school in the past and the cooperation given under the influence of geography teaching in the final years of elementary school, through the practices teaching developed in line with the use of diverse teaching methodologies.

Keywords: School geography. Pedagogical practices. Methodologies. Geography Teaching. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Distribuição de livros didáticos por região, alunos e escolas em 2016..... 44

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI	72
Fotografia 02 – Espaço Interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI	72
Fotografia 03 – Ambiente de Sala de Aula	73
Fotografia 04 – Hall de Acesso as Salas de Aula	73
Fotografia 05 – Ambiente dos Professores	74
Fotografia 06 – Banheiro dos Professores	74
Fotografia 07 – Banheiro dos Alunos	74
Fotografia 08 – Ambientes de Sala de Aula	75
Fotografia 09 – Quadra Poliesportiva	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na E.M.E.F. Papa Paulo IV ...	78
Gráfico 02 – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar na E.M.E.F. Papa Paulo IV.....	79
Gráfico 03 – Distribuição de alunos participantes da pesquisa por turma	84
Gráfico 04 – Sobre as técnicas de ensino mais utilizadas e mais atraentes.....	86
Gráfico 05 – Sobre as metodologias diversificadas utilizadas pelo professor de Geografia...	87
Gráfico 06 – Sobre a importância do livro didático nas aulas de Geografia	88
Gráfico 07 – Sobre a frequência e o uso do livro didático nas aulas de Geografia	89
Gráfico 08 – Sobre a facilidade de compreensão dos conteúdos de Geografia	90
Gráfico 09 – Sobre a conclusão da exposição dos conteúdos pelos professores....	91
Gráfico 10 – Sobre a importância e quais os procedimentos avaliativos são os mais preferíveis	92
Gráfico 11 – Sobre a forma como se mantém durante as aulas de Geografia	93
Gráfico 12 – Sobre quais procedimentos devem ser desenvolvidos pelos professores de modo a manter a atenção dos alunos durante as aulas de Geografia	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Períodos históricos e suas subdivisões	20
Quadro 02 – Principais diferenças entre Fundef e Fundeb	37
Quadro 03 – Principais Metas do Plano Nacional de Educação	41
Quadro 04 – Matriz conceitual, espaço-temporal, a partir da teoria marxista estabelecida por Harvey	69
Quadro 05 – Distribuição dos núcleos pedagógico e técnico administrativo da Escola	76
Quadro 06 – Distribuição dos professores por disciplinas que lecionam	76
Quadro 07 – Distribuição dos ambientes internos da Escola	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
ART	Artigo
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INC	Inciso
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SÉC	Século
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINRED	Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA ..	20
2.1 A Nova República e os aspectos legais do sistema educacional brasileiro	27
2.1.1 A Constituição Federal de 1988 e seu aporte ao sistema educacional brasileiro	27
2.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente	31
2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	32
2.1.4 Fundef e Fundeb: os mecanismos de redistribuição de recursos	36
2.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	38
2.1.6 Plano Nacional de Educação	39
2.2 Currículo, livro didático e aprendizagem: o ensino em evidência	42
2.3 Escola, professores e alunos: a relação e o ensino-aprendizagem; um olhar geográfico	46
3 REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA	49
3.1 A Geografia escolar e suas categorias geográficas	56
3.2 O espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia	63
3.3 Reflexões acerca do espaço vivido	66
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL PAPA PAULO VI	71
4.1 Caracterização do espaço escolar	71
4.2 Práticas pedagógicas propostas no projeto político: o ensino de Geografia	79
4.3 Experiências e práticas pedagógicas: os professores de Geografia	80
4.4 A Geografia e as práticas pedagógicas: a descrição e a análise discente	83
5 CONSIDERAÇÕES	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	106

1 INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto disciplina escolar, tem como objetivo conhecer e compreender o mundo em que vivemos e sua diversidade: as paisagens, as regiões, os territórios, os lugares, isto é, o espaço, em Geografia reconhecido como espaço geográfico. A Geografia busca ainda identificar, avaliar e compreender as ações desenvolvidas pelos homens nesses espaços e as consequências provenientes de tais atos, considerando além dos espaços, o tempo em que estas ocorrem. A partir da Geografia podemos conhecer as múltiplas relações desenvolvidas pela natureza, a espacialidade e a territorialidade dos fenômenos originários destas relações, de modo a compreendermos todos os processos físicos e sociais por elas envolvidos.

Outro propósito da disciplina está relacionado com a possibilidade que se tem de proporcionar aos alunos, e também aos professores, uma maneira de conhecermos e utilizarmos os diferentes procedimentos existentes na pesquisa em Geografia para compreendermos as transformações no processo de construção do espaço, identificando suas relações, os problemas e as contradições.

Através da pesquisa em Geografia, considerando a realidade do sistema educacional contemporâneo, propomos um trabalho voltado a uma necessidade constante de compreensão da valorização do patrimônio sócio cultural e de sua diversidade, reconhecendo através da linguagem geográfica a representação da realidade e da espacialidade em que vivemos. Esta proposta efetiva-se a partir da execução desta pesquisa, tendo como temática o ensino de Geografia promovido em uma das escolas da rede pública de ensino do município de Sousa-PB, mesorregião do Sertão paraibano, aqui intitulada como: “ O ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: uma leitura sócio-espacial da Geografia escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI”.

Esta pesquisa justifica-se em decorrência do desenvolvimento da nossa vida social, cultural, política e histórica, muitas das vezes conflitantes, condicionada ao estado de solidez em que nos encontramos. O ensino de Geografia no Ensino Fundamental, na maioria das escolas, mantém em comum uma característica que perpassa o tempo em que estas encontram-se inseridas. O caráter tradicionalista encontra-se presente na maioria delas, influenciando diretamente não só nas práticas pedagógicas desenvolvidas, mas na maneira em que alunos e professores se comportam durante as aulas, interferindo diretamente no processo avaliativo desses sujeitos.

A temática proposta expõe sua relevância em meio a evolução espaço-temporal sofrida pela escola, identificada e observada em decorrência do conhecimento empírico desenvolvido durante os anos em que mantivemos vínculo como aluna.

Durante os anos de Graduação, temos observado a ocorrência desta evolução na escola, principalmente com relação aos índices de rendimento, internos e externos, e através desta reflexão, considerando as dificuldades distendida ao longo dos anos no sistema educacional, identificamos a deficiência existente frente ao ensino de Geografia nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Tais percalços proporcionam um ensino pouco atrativo, desinteressante e descontextualizado.

Como futuros professores, necessitamos ater-se as situações que nos depararemos diariamente, a partir delas podemos desenvolver habilidades e competências essenciais ao pleno exercício das atividades. A hipótese estabelecida para o problema exposto pode estar relacionada com a maneira em que se estabelece a função docente na escola, seja por despreparo, ou mesmo pela deficiência do sistema de ensino e, conseqüente falta de profissionais para o exercício da atividade na própria área de formação, ou seja, onde professores de outras disciplinas, por vezes de maneira emergencial, ocupam o quadro de professores de Geografia, não atentando-se as especificidades que o ensino desta disciplina necessita.

Deste modo, temos como objetivo geral, realizar uma leitura sócio-espacial da geografia escolar no Ensino Fundamental II na escola investigada, buscando analisar as opiniões dos principais sujeitos envolvidos neste processo, são eles, professores e alunos. Propõe-se ainda, como objetivos específicos, identificar quais as principais dificuldades (problemas) encontrados nas turmas de Geografia, o que as tem causado e como estas interferem diretamente nas aulas; constatar quais as metodologias vêm sendo desenvolvidas de modo a promover o conhecimento integrado e a espacialidade dos alunos junto à sociedade e as dificuldades em articula-las com as complexidades contemporâneas e as inovações tecnológicas; e enumerar quais os métodos avaliativos desenvolvidos, sua periodicidade e o acompanhamento dado a estas pelos núcleos superiores da escola.

Os procedimentos metodológicos básicos para realização desta pesquisa foram, de acordo com seus devidos critérios, os métodos de abordagem dedutivo e de procedimento monográfico.

O quadro-teórico empregado e relacionando ao objeto de estudo baseia-se no paradigma estruturalista referenciado por Lévi-Strauss, onde “a análise tem como foco as relações entre os diversos elementos de um sistema. Considera que cada elemento existe em relação aos demais

e em relação ao todo. A explicação da realidade é dada a partir da noção de estrutura”. (GIL, 2002, p. 19-20).

Assim, podemos frisar para realização desta pesquisa a consulta as obras de Romanelli (1978), Ribeiro (1981), Ribeiro (1983), Cury (2002), Fernandes (2006), Cerqueira (2009) e legislações específicas, quando abordado a questão do processo histórico de consolidação do sistema educacional/escolar brasileiro. Destacamos ainda as obras de Saviani (1984), Pimentel (2006), Vygotsky (2007), Lopes (2008), Pimenta e Carvalho (2008) e Freire (2011), quando a abordagem se refere as práticas pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto educacional atual. Por fim, realçamos o arcabouço teórico a partir Tuan (1930), Lefévre (1974; 1976), Carlos (1996), Corrêa (1996; 2000), Suertegaray (2001), Cavalcanti (2002), Andrade (2004; 2006), Santos (2006; 2008), Moraes (2007) e Harvey (2012), quando em face das discussões abordou-se a Geografia como ciência do conhecimento, seu processo de consolidação como disciplina e o processo de ensino voltado a escolarização de crianças e jovens nas escolas públicas.

Neste sentido, seguindo as propostas estabelecidas por Gil (2008, p. 26), entende-se a pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos, podendo ser de caráter exploratória, descritiva ou explicativa, sendo que, nesta pesquisa especificamente, foi empregada a pesquisa de caráter explicativo, buscando identificar os fatores determinantes os quais contribuíram para a ocorrência dos fenômenos assinalados.

Cabe ressaltar que esta pesquisa se caracteriza pela participação e pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, classificada por Gil (2008, p. 31) como pesquisa-ação, ou participante, uma atividade que responde às necessidades de grupos de indivíduos levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. Outrossim, a metodologia procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

O conjunto de técnicas selecionadas para sua realização pode ser resumidamente descrita pela pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos; pesquisa documental, que consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número documentos oficiais, reportagens, filmes, gravações, dentre outros; pelo levantamento de campo, através do contato direto com as pessoas que se deseja conhecer, solicitando informações sobre o problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa através da aplicação de um questionário, obter respostas

correspondentes aos dados coletados; e por fim, pelo estudo de caso, de caráter empírico, e que propõe investigar um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade. (GIL, 2008).

De forma sintética, este trabalho encontra-se composto por 05 capítulos, caracterizados de acordo com a temática propostas, subdividido e, iniciado por este capítulo introdutório. Em seguida, no capítulo II, onde foi realizado uma revisão histórica da educação escolar no Brasil, seus aspectos legais e conseqüente evolução, bem como sua influência frente as práticas pedagógicas passíveis ao uso pelos núcleos pedagógico e docente nas escolas da rede pública de ensino brasileira.

No capítulo III, também foi realizado uma revisão histórica, porém desta vez, acerca da consolidação da Geografia como ciência social, seguido de um vasto levantamento bibliográfico atinente as categorias geográficas, sua conceituação e contribuição ao ensino da Geografia escolar brasileira, com ênfase a concepção de espaço vivido, alusiva à temática proposta nesta pesquisa. No tópico seguinte, o capítulo IV, adentramos ao objeto de estudo desta pesquisa, a E.M.E.F. Papa Paulo VI, a partir da caracterização do espaço escolar e seus recursos humanos e físicos, o espaço vivido pelos sujeitos participantes, professores e alunos.

Neste capítulo foi abordado a fundamentação filosófica, os princípios norteadores, as práticas pedagógicas propostas e os índices de desenvolvimento obtidos mediante análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, parâmetros fundamentais e essenciais para a identificação das experiências e práticas pedagógicas e estratégias metodológicas desenvolvidas pelos professores de Geografia, comportamento do qual análise dependerá da cooperação oferecida pelos principais interessados desse processo, isto é, ou alunos. Por fim, apresenta ao término desta pesquisa as considerações cabíveis aos resultados obtidos, seguido pela bibliografia utilizada e a apresentação dos elementos auxiliares deste procedimento.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA

O atual sistema de ensino brasileiro estabelece um plano estratégico que objetiva traçar diretrizes e metas decenais para a educação, entre elas, destaca-se a ampliação do acesso ao ensino, da educação infantil ao ensino superior, um direito de todos, previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Contudo, para que possamos compreender a importância destas diretrizes e metas, bem como dos diversos instrumentos e estratégias existentes e indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem, torna-se necessário realizarmos um breve levantamento histórico acerca da educação escolar no Brasil.

Cabe ressaltar ainda que, a evolução histórica da educação brasileira depende da própria evolução do Estado brasileiro, considerando seus ciclos e períodos. Essas etapas apresentam características históricas distintas, bem como, particularidades inerentes a cada uma, são elas, o Período Colonial (1500 a 1822), Período Imperial (1822 a 1889) e Período Republicano (1889 a atualidade), assim subdivididos:

Quadro 01 – Períodos históricos e suas subdivisões.

Período Colonial ¹	Período Imperial	Período Republicano
Ciclo do Pau-brasil (1500 a 1535)	Primeiro Reinado (1822 a 1831)	A Primeira República (1889 a 1930)
Ciclo do Açúcar (1535 a 1701)	Período Regencial (1831 a 1840)	O Estado Getulista ² (1930 a 1945)
Ciclo do Ouro (1701 a 1822)	Segundo Reinado (1840 a 1889)	O Período Democrático (1945 a 1964)
		O Regime Militar (1964 a 1985)
		Nova República (1985 a atualidade)

Fonte: Fausto, 1995.

Durante cada um desses períodos a educação brasileira foi tratada de diferentes maneiras pelos seus responsáveis. No Período Colonial a responsabilidade foi delegada a Companhia de Jesus, um grupo fundado por Santo Inácio Loyola em 1534 na Universidade de Paris, ligado à Igreja Católica, cujos membros eram denominados de jesuítas, que, por sua vez, dedicavam ao

¹ Recorte temporal aproximado para cada um dos ciclos em destaque.

² Esse período subdivide-se ainda em Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Governo Ditatorial ou Estado Novo (1937-1945).

trabalho missionário e educacional. No Brasil, mais especificamente, os jesuítas da Companhia de Jesus começaram a desenvolver seu papel no ano de 1549, trazidos de Portugal por Tomé de Sousa, sob comando de Manuel da Nóbrega, afim de realizar a catequização povo, naquela época constituído por índios, imigrantes africanos e europeus. Segundo Ribeiro (1983, p. 15);

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.

Ribeiro (1983), enfatiza ainda sobre a forma implícita como os jesuítas da Companhia de Jesus afastaram-se de seu objetivo principal que era de catequisar os povos tornando-os adeptos do cristianismo, assim como, tornar os índios mais dóceis e submissos aos colonizadores, voltando-se apenas a educação das elites, garantindo para si próprios, lucros financeiros destinados a formação de futuros sacerdotes, excluindo os povos colonizados e proporcionando uma educação voltada apenas a formação das elites dirigentes.

Outro aspecto importante que marcou o fim do Período Colonial foram as mudanças ocasionadas em Portugal pela ação ferrenha do Marquês de Pombal em meados do século XVIII. Uma série de reformulações foram instituídas, com forte repercussão em terras brasileiras, sendo a mais significativa, a retirada do poder educacional da Igreja, colocando-a nas mãos do Estado, criando um ensino centralizado, pelo e para o próprio Estado. Ribeiro (1983, p. 16), assim descreve:

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

As reformas ocorridas no século XVIII, somado ao desenvolvimento do processo minerador, proporcionaram o surgimento de uma nova classe, de caráter intermediária, ligada

a essa produção. De tal modo, no século seguinte, passa a ocorrer o que Ribeiro (1983) conceitua como estratificação social complexa onde, a burguesia, classe emergente, desempenha um papel de relevância, firmando-se como uma classe reivindicadora. Eis que surge a educação escolarizada. Nela, a burguesia passa a frequentar o mesmo espaço que a elite aristocrata, contradição responsável por movimentos posteriores, como a abolição dos escravos e a proclamação da república.

A segunda década do século XIX é marcada pelo início de uma nova era, o Período Imperial, caracterizado pela Independência do Brasil em 1822 e pela Proclamação da República em 1889, como também, por fatos históricos subdivididos e dispostos entre esses dois eventos. Nesse período, o sistema educacional brasileiro sofre novas mudanças, ocorridas em virtude da presença e da ação de D. João VI. Através dele foi criado em território brasileiro o ensino superior não-teológico, isto é, sem a real intenção de formar apenas sacerdotes. Essa fase é caracterizada pela intenção aristocrática de D. João VI, sendo o ensino primário esquecido e, conseqüentemente, o não acesso aos grandes centros educacionais pela burguesia.

Foi nesse período também que surge o Ato Institucional de 1934, durante o Período Regencial, responsável pela reforma federativa e descentralizadora na constituição brasileira vigente a época. Através dela ocorreu a descentralização da responsabilidade educacional, instituindo, conforme exposto por Ribeiro (1983, p. 17), que:

Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. (...) A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.

Enfatiza ainda que uma das características do ensino secundário no século XIX era a de preparar os alunos para o ingresso no que a época era conhecida como escola superior. As classes dominantes tinham a intencionalidade de que seus filhos fossem reconhecidos como homens cultos perante a sociedade.

No Período Republicano, terceiro e último da evolução do Estado brasileiro, mais especificamente durante a Primeira República (1889 a 1930), ocorreram uma série de propostas e reformas educacionais que visavam a possibilidade de um ensino inovador. Romanelli (1978,

p. 42), e Ribeiro (1981, p. 77), destacam: a) a Reforma de Benjamim Constant (1890-1891), que propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos, dando maior organização aos vários níveis do sistema educacional; b) o Código Epiácio Pessoa (1901), caracterizada pela inclusão da lógica e pela retirada da biologia, da sociologia e da moral do currículo escolar; c) a Reforma Rivadávia (1911), responsável pela retomada da orientação positivista, pela aplicação do princípio de liberdade espiritual, pela abolição do diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e pela transferência dos exames de admissão no ensino superior para a faculdade, tornando o ensino secundário formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte.

Ainda de acordo com Ribeiro (1981, p. 77), os resultados provenientes dessas reformas foram desastrosos. De modo a reverter essa situação, eis que surgem as reformas de Carlos Maximiliano (1915), responsável pela revogação das decisões tomadas pela Reforma Rivadávia, além de ter estabelecido outros encaminhamentos, a exemplo, a restauração dos certificados de conclusão do curso secundário e a reinstituição dos exames preparatórios parcelados aos estudantes não matriculados em escolas oficiais; e a Reforma de Luiz Alves, popular Lei Rocha Vaz (1925), que estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizando o Departamento Nacional do Ensino, reformando o ensino secundário e o superior, além de outras providências.

Percebe-se que as reformas ocorridas durante a Primeira República não foram suficientes para que se resolvessem todos os problemas educacionais existentes. Pelo contrário, o tradicionalismo permaneceu influente em virtude do modelo sócio econômico, não alterado pela composição do Estado republicano. Seguindo esse raciocínio, Azevedo (1953, p. 134), aponta que:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

Posterior a essas reformas, mais especificamente, no fim da Primeira República, tem início um período de declínio das oligarquias, em virtude da crise do modelo agrário-comercial-exportador e do impulso à industrialização como modelo nacional-desenvolvimentista. Em meio a essa decadência, a burguesia novamente se fortalece e a queda da oligarquia é inevitável. Assim, eis que surge a Escola Nova, movimento de cunho pedagógico responsável pela defesa

do ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente e enfatizam a importância do Estado na educação, e desta, na reconstrução nacional (RIBEIRO, 1983, p. 19-20).

Outra característica peculiar da Escola Nova foi a influência exercida sobre os Estados da Federação. A partir dela, reformas estaduais no ensino primário foram determinantes para a construção de um novo modelo educacional, econômico e político, influenciando nos demais níveis de ensino. Esse novo modelo subdividia-se, segundo Ribeiro (1983), em uma escola primária integral, cujo objetivo, era o de exercitar nos alunos hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene; em um ensino médio comprometido com a integração entre o ensino primário e o ensino superior, desenvolvendo o espírito científico com diversos tipos de cursos; e a defesa de uma organização universitária, voltada para o ensino, a pesquisa e a formação profissional. Outra característica marcante da Escola Nova foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo³.

Na década de 30, tem início um novo período da evolução do Estado brasileiro, conhecida como Estado Getulista. Nessa época, vimos a recrudescência dos conflitos entre a burguesia e as oligarquias, responsáveis pela transição entre a Primeira República e o Estado Getulista. Esse período é caracterizado pela queda do setor agrário, motivador das exportações e do desenvolvimento econômico do Estado Republicano. No tocante ao modelo educacional do Estado Getulista, esse é marcado por uma nova tendência de pensamento que, sob influência da igreja católica, se contrapõe ao pensamento desenvolvido pelo modelo da Escola Nova.

Com a criação do Ministério da Educação, à época, associado ao da Saúde, dar-se abertura a uma nova reforma que, num primeiro momento, envolve apenas o ensino superior, onde, na oportunidade, é instituído o modelo de sistema universitário, com a criação de setores administrativos antes inexistentes. No ensino secundário as reformas não foram, inicialmente, amplamente desenvolvidas, entretanto, teve o mérito de “dar-lhe organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior” (RIBEIRO, 1983, p. 21).

Outro evento ocorrido na década de 30 deve ser considerado de grande importância para o desenvolvimento do processo educacional brasileiro. Trata-se do Manifesto dos Pioneiros da

³ Cabe ressaltarmos também que, foi a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que a Geografia se institucionalizava no Brasil, sob a égide de Pierre Deffontaines, substituído no ano seguinte por Pierre Monbeing.

Educação, um documento escrito por 26 educadores, cuja finalidade era oferecer diretrizes para uma política de educação, representando, simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional. Esse documento propôs a discussão e a reflexão sobre os ambientes político e social advindos nos anos de 1920 e 1930. (CAMURRA; TERUYA, 2008, p. 02).

A primeira base inerente as legislações atuais, se estabeleceu a partir da promulgação da Constituição de 1934, que conforme exposto por Ribeiro (1983), dedicava seu Capítulo II (BRASIL, 1934, Art. 148-158), à Educação e atribuía à União, a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país, assim como, determinava a criação dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação; determinava ainda que: fossem destinados o mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino; que reconhecessem a Educação como direito de todos, mediante a obrigatoriedade do ensino primário, da assistência social e da concessão de bolsas de estudo aos alunos.

Já em 1937, com a instauração do Estado Novo⁴, a burguesia, que continuava em ascendência, passou a apoiar o novo regime e, em meio a crises e as transformações estruturais da sociedade, preencheu as lacunas deixadas pelas oligarquias. Foi nesse período também que uma nova Constituição é promulgada, decorrente do regime político por Getúlio Vargas instaurado. (DALLARI, 1977, p. 332). Marçal Ribeiro (1983), ao realçar o processo educacional a época, assim descreve esse período:

Após o golpe dado por Getúlio Vargas, em novembro de 1937, outorgou-se uma nova constituição: ... nela, dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc. (...). Quanto à Educação (...) declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade do ensino primário (...) dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional (...) estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1981, p. 120, apud RIBEIRO, 1983, p. 20).

Esse regime de cooperação entre a indústria e o Estado dar-se-á em virtude do modelo nacional-desenvolvimentista baseado e instaurado pelo processo de industrialização. Com base nesse sistema, a educação passa por um novo momento de mudanças, decorrente da necessidade de mão-de-obra capacitada para setores industriais distintos. O aumento de verbas traçara uma nova política educacional e, a partir dela, diversos órgãos foram criados, com destaque ao

⁴ Regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 1937 que foi caracterizado pela centralização do poder, o nacionalismo exacerbado, o anticomunismo e o autoritarismo.

Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN (1937), ao Instituto Nacional do Cinema Educativo - INCE (1937), ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1938), ao Serviço Nacional de Radiofusão Educativa - SINRED (1939) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942). (RIBEIRO, 1983, p. 23).

Posterior a essa nova política educacional e a criação desses órgãos, o Estado Novo passa a vigorar sob um momento de estabilidade que, conseqüentemente, proporcionou um período de atenção aos ensinos primário e secundário e, a partir da Reforma Capanema de 1942, uma nova estrutura de ensino surge frente a ideologia nazifascista a época voltada ao patriotismo e ao nacionalismo. Assim, Ribeiro (1981, p. 137), descreve essa reforma:

A Reforma Capanema difundia a disciplina e a ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais. (...). Havia ainda o ensino industrial e o comercial. O ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, por quatro anos - são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializados - e o segundo, com três anos, nas escolas técnicas para a formação de técnicos especializados. Previa também, os cursos de mestría, de dois anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de um ano, para preparo de professores e administradores.

Em 1945 ocorre a transição entre o Estado Getulista e o Período Democrático. Nessa nova fase do Período Republicano, o ensino primário que antes não recebia atenção do Governo Federal passa a sofrer um processo de reestruturação, através de um decreto lei que renovava os princípios estabelecidos pelo manifesto de 1932. Nesse período, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), uma instituição de educação profissional responsável por desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho. Em 1948 o Ministério da Educação institui uma comissão formada por educadores que tem como propósito elaborar um projeto cujo objetivo propunha realizar uma reforma geral na Educação do país, porém, esse projeto só viera a tornar-se lei em 1961 (Lei nº 4.024/61, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (RIBEIRO, 1983, p. 25).

Para Paiva (1973), a década de 1960 é uma importante referência para o estudo da evolução educacional, não apenas pela criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas pela transição de um período democrático para um período marcado pela repressão, pela censura. Com a queda do governo democrático, através de um golpe de

estado, os militares assumem o poder. Essa fase e seus problemas políticos e econômicos refletem diretamente na área educacional.

O regime militar, no âmbito educacional, foi caracterizado por conflitos marcantes. Estudantes aprovados em processos vestibulares, não puderam realizar suas matrículas pela falta de vagas, constituindo-se assim um quadro excedente. Ao tempo em que os estudantes reivindicavam suas vagas o Governo firmava parcerias com instituições externas. Essas parcerias tinham como objetivo oferecer subsídios à Educação, mediante o pagamento de bolsas de estudo e destinação de recursos financeiros. (...). As classes sociais padeciam frente ao fracasso desses acordos. Enquanto a classe média buscava o ingresso no ensino superior a classe operária campeava o acesso ao ensino elementar de nível médio. O mercado de trabalho era exigente, necessitava de pessoal qualificado, contudo, o sistema educacional não acompanhará o desenvolvimento industrial e as mudanças econômicas ocorridas. (RIBEIRO, 1983).

Ao tempo em que o governo militar, por um lado, decretava leis que reprimiam os manifestos por parte de profissionais da educação, alunos e o movimentos sociais e estudantis, por outro, propunham leis que reestabelecessem a ordem e desenvolvessem o sistema educacional brasileiro. Todavia, as leis firmadas mediante os princípios dos acordos firmados entre governo e entidades externas, baseavam-se numa educação americanizada, de modo a atender as necessidades da sociedade. Cabe ressaltar ainda que, as características desses princípios acentuavam a dependência social, política e econômica do Estado.

2.1 A Nova República e os aspectos legais do sistema educacional brasileiro.

2.1.1 A Constituição Federal de 1988 e seu aporte ao sistema educacional brasileiro.

No ano de 1985, com o fim do regime militar, tem início a Nova República, atual fase do Período Republicano. Diferentemente do regime anterior, o sistema educacional nessa etapa passa por inúmeras transformações, mediante a consolidação de legislações específicas, a principal delas, a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Entretanto, cabe ressaltar e considerar a existência de constituições anteriores a atual, que em maior ou menor significância não desmereceram o tratamento adequado ao sistema educacional vigente a época. Segundo Pimentel (2006), a temática da educação nas constituições anteriores a de 1988 podem ser assim apresentadas:

A Constituição Imperial de 1824 estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades; A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional; A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da história constitucional brasileira; O retrocesso na Constituição de 1937 é patente, pois o texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos e não se registra preocupação com o ensino público; A Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934, onde a competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional; A Constituição de 1967 mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados; A Constituição de 1969 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967, não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino apenas para os municípios; A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV, e 24; (PIMENTEL, 2006, p. 12-14)

Assim, neste primeiro momento, ao tratar dos Direitos e Garantias Fundamentais do cidadão brasileiro, a CF/88 em seu Art. 6º, dispõe que: “são direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 2012, p. 18, **grifo nosso**). Já em seus Arts. 22, Inc. XXIV; 23, Inc. V; 24, Inc. IX; 30, Inc. VI; ao tratar da organização do Estado e suas competências dispõe que:

Art. 22, Inc. XXIV: compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; Art. 23, Inc. V: é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; Art. 24, Inc. IX: compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto; e Art. 30, Inc. IX: compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (BRASIL, 2012, p. 27-33).

Entretanto, em meio a estes direitos e garantias fundamentais ao cidadão e as competências cabíveis a organização do Estado, a CF/88 dispõe de um Capítulo única e exclusivamente destinado ao devido tratamento a Educação, a Cultura e ao Desporto, na qual destacamos em sua Seção I, que trata apenas do quesito Educação, o Art. 205, que determina ser: **a educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 121, **grifo nosso**).

Além deste, podemos salientar o disposto no Art. 208, Inc. I a VII, no qual instituem que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Outro ponto de extrema importância, que nos possibilita realizarmos uma breve comparação com a estruturação do sistema educacional vigente nos demais períodos da evolução do Estado brasileiro, está disposto no Art. 211, §§ 1º a 5º, que determina ser de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, organizar em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, assim especificado;

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório; e § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2012, p. 122-123).

Os Arts. 212 e 213 da CF/88 dispõe de uma particularidade. Em ambos artigos são tratados de que maneira o Estado deverá aplicar os subsídios necessários a manutenção e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Enquanto o Art. 212 trata dos percentuais destinados a esses procedimentos, o Art. 213 versa sobre a quem, e de que maneira serão destinados esses recursos, como podemos observar a seguir:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino; Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. (BRASIL, 2012, p. 123).

O Art. 214, último desta Seção I, dispõe, através de Lei, sobre o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, um documento de duração decenal, que tem como objetivo

principal, articular o sistema educacional brasileiro mediante um regime de colaboração, assim como ocorre no tocante a distribuição dos recursos entre entes federativos. (BRASIL, 2012). Entretanto, no caso do plano em destaque, os objetos princípios dessa colaboração serão, a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, das quais possibilitem e assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino, dos quais discutiremos mais adiante.

Por fim, concluindo a discussão inerente a CF/88, com ênfase a ordem social, o bem-estar e a justiça social, o Art. 227 ao discorrer sobre os direitos e deveres anunciados a Família, a Criança, ao Adolescente, ao Jovem e ao Idoso, designa que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2012, p. 128-129, *grifo nosso*).

Cabe ressaltar ainda a existência dos Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias (ADCT), uma normal constitucional inserida fora do texto e que tem como objetivo estabelecer um regime intermediário entre duas leis, permitindo a conciliação das situações jurídicas pendentes com a nova ordem legislativa (ROUBIER, apud FERRAZ, 1999, p. 56). Desse modo, considerando nosso alvo de estudo, os Art. 60, 71 e 79 se sobressaem frente aos demais, pois esses buscam estabelecer, principalmente, parâmetros de caráter financeiro.

A partir do que determina a Constituição Federal de 1988, em consonância com as necessidades de cada ente federativo, novas legislações foram criadas, promulgadas e, conseqüentemente publicadas, dando conhecimento a todos sobre sua existência. Assim, podemos aqui destacar, as principais leis que regulam ou influem diretamente no sistema educacional brasileiro; são elas:

- ✚ Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- ✚ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- ✚ Lei do Fundef⁵ (1996);
- ✚ Lei do Fundeb⁶ (2007);
- ✚ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010);
- ✚ Plano Nacional de Educação (2014);

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;

⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;

A nível estadual, por exemplo, a Paraíba dispõe de dois dispositivos legais que, além dos mencionados no quadro acima, regem o sistema educacional estadual, são eles: a) as Diretrizes Operacionais; e b) o Plano Estadual de Educação;

2.1.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

Entre as leis acima mencionadas, damos início a discussão ao abordarmos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado a partir da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (BRASIL, 2015a, p. 11). Em seu texto, o ECA dispõe ainda ao tratar das disposições preliminares, assim como na CF/88, que:

Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2015a, p. 11, *grifo nosso*).

Em seu Art. 22, o ECA encarrega aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores de idade, assim como a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais a esses interpostas (BRASIL, 2015a, p. 13). Contudo, igualmente a CF/88, o ECA assegura em seu texto um capítulo destinado única e exclusivamente ao devido tratamento perante o sistema de ensino e o processo de escolarização de crianças e adolescentes, incumbindo direitos, deveres e obrigações a alunos, pais de alunos, conselho tutelar e estabelecimentos de ensino. Nele, destacamos a disposição ao direito a educação, a criança e ao adolescente (Art. 53), de modo que esse obtenha o pleno desenvolvimento como pessoa, além do preparo para o exercício da cidadania. Outro direito disposto neste artigo é o do direito a educação que lhes proporcionem a devida qualificação para o trabalho. Para isso é necessário assegurar às crianças e aos adolescentes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores; III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 2015a, p. 20-21).

Ao Estado (Art. 54), é imposto o dever de assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2015a, p. 21).

Aos pais ou responsáveis (Art. 55), é delegado a obrigatoriedade de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, sendo resguardado todos os seus direitos. Aos dirigentes de estabelecimentos de ensino (Art. 56), é encarregado o dever de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos, faltas injustificadas, ocorrências de evasão e de reprovação em excesso. (BRASIL, 2015a).

Uma outra preocupação disposta no ECA referente a escolarização de crianças e adolescentes, encontra-se em evidência no capítulo destinado ao Direito a Profissionalização e à Proteção ao Trabalho, Arts. 62 e 63, dos quais consideram como formação técnico-profissional aquela ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, obedecendo aos seguintes princípios: “I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III – horário especial para o exercício das atividades”. (BRASIL, 2015a, p. 21).

2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Discorrendo sobre as contribuições herdadas da CF/88, podemos mais uma vez reverenciar o disposto no Art. 22, Inc. XXIV, do qual dispõe sobre a competência privativa à União, onde, encarrega a ela legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essas diretrizes percorrem um longo caminho desde sua primeira sanção, em 1961, até a atual, sancionada em 1996. Segundo Cerqueira et. al. (2009, p. 02), ao longo dos 47 anos do surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diversas foram as emendas que alteraram o texto regulamentar e legislativo da lei 4.024/61, bem como das subsequentes, marcando o progresso das diretrizes e bases nacionais da educação.

Durante esse recorte espaço-temporal, três foram as LDB's sancionadas: 1ª- a Lei nº 4.024/1961; 2ª- a Lei nº 5.692/1971; e 3ª- a Lei nº 9.394/1996. Para Fagundes (2006), a LDB é considerada a Lei maior da Educação Brasileira, a Carta Magna da Educação, situando-se

abaixo apenas da CF/88, atendendo a todos os seus preceitos, e tem como fundamentos norteadores os princípios educativos. Nela, de acordo com Cury (1997), foram especificados detalhes acerca dos princípios e fins da educação nacional, do direito a educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação e dos recursos financeiros, responsáveis por regular e regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 9.394/96, ao ponderar sobre os princípios e fins da educação nacional, em consonância ao que estabelece o Art. 227 da CF/88, institui a educação como dever da família e do Estado, tendo como principal finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e a devida qualificação para o trabalho, sendo o ensino, ministrado e baseado nos princípios:

da igualdade de condições ao acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e a consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2015b, p. 08-09).

Podemos assim considerar que, tanto na prática pedagógica, como na prática administrativa, alguns educadores se deparam com situações que necessitam diretamente da utilização de algum – por vezes mais de um – dos princípios constitucionais norteadores da LDB, de modo a ressaltar sua importância, além da contribuição para a reformulação educacional, socialmente e moralmente. Outra característica fundamental e existente na LDB e que auxilia na condução do sistema educacional é a possibilidade da flexibilidade proporcionando autonomia organizacional às escolas, permitindo o pleno atendimento às particularidades de cada comunidade escolar.

Outro ponto importante e abordado tanto na LDB (BRASIL, 2015b, p. 10, Art. 4º), como na CF/88 (BRASIL, 2012, p. 77, Art. 208) e no ECA (BRASIL, 2015a, p. 20, Art. 53), trata dos direitos na educação e do dever de educar, atribuindo ao Estado o dever com a educação escolar pública mediante alguns preceitos, dos quais podemos destacar: o acesso a educação básica, obrigatória e gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; a disponibilidade de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e a oferta de educação

escolar regular para jovens e adultos, adequadas às suas necessidades e disponibilidades, sempre respeitando os padrões mínimos de qualidade de ensino. (BRASIL, 2015b, p. 10-11).

Assim, atendendo ao exposto por Cury (2002), ao considerar a educação como um direito inalienável, impõe ao Estado de maneira cabível o dever de oferecê-la a comunidade, de maneira gratuita, acessível e igualitária, estando assim inserida numa perspectiva ampla dos direitos civis, como uma garantia histórica de direitos importantes e determinantes para a sociedade.

Ao tratar da organização da educação nacional, a LDB em seu Art. 8º (BRASIL, 2015b, p. 12), reproduz o que dispõe o Art. 211 da CF/88 (BRASIL, 2012, p. 77), na qual compete a União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios organizarem os respectivos sistemas de ensino, estabelecendo uma ressalva acerca da organização realizada em regime de colaboração entre União e os entes federativos, contudo, nos artigos seguintes (Art. 9º a 19), se estabelece a devida distribuição a cada esfera da administração pública, considerando os aspectos pedagógico, financeiro, diretrizes organizacionais, coleta e disseminação de informações, normatização e regulamentação do sistema de ensino. (BRASIL, 2015b, p. 12-17).

Entretanto, ao se referir a organização da educação nacional, Saviani (2010), atenta para uma organização além das esferas da administração pública, isto é, a organização da educação nacional não se define apenas mediante a competência dos sujeitos, representados pelos agentes públicos, mas pelo aspecto material representado pelo conteúdo dessa organização, sendo esses: os níveis e das modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação e os recursos financeiros disponíveis. Sobre os níveis de educação e ensino, a Lei nº 9.394/96 reserva os Arts. 21, 22 e 43, onde enfatizam, sobretudo, a composição da educação escolar, sua finalidade e características fundamentais de cada etapa, como observamos adiante:

A educação escolar compõe-se de: educação básica, que tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; e educação superior, que tem em suma, como finalidade, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (BRASIL, 2015b, passim).

Já os Arts. 29, 32 e 35, ressaltam que, a educação básica é subdividida e formada pela educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM), marcados pelas seguintes e principais características:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidade, principalmente, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2015b, passim).

Sobre as modalidades de educação e ensino, a Lei nº 9.394/96 reserva os Arts. 37, 39 e 58, onde realçam a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica e a educação especial, assim descritos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2015b, passim).

Considerando as origens do povo brasileiro e a existência de comunidades indígenas em diversas regiões do território, além dos níveis e modalidades acima expostos, a LDB em seus Arts. 78 e 79 dispõe sobre a colaboração e assistência aos povos indígenas através de programas integrados de ensino e pesquisa, bem como a oferta e o provimento da educação intercultural a essas comunidades. (BRASIL, 2015b, p. 42).

Ao tratar dos profissionais da educação, a LDB detém uma maior preocupação com a formação e qualificação dos professores, de modo a proporcionar um ensino de qualidade, além de servir como um critério de seleção para o efetivo exercício da docência, como podemos observar nos Arts. 62, 65 e 66, expostos a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Por fim, a Lei nº 9.394/96 conclui suas imposições ao discorrer sobre os recursos financeiros destinados para a devida manutenção do sistema educacional, como observado no Art. 68, onde:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV – receita de incentivos fiscais; V – outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 2015b, p. 38).

Entre os recursos públicos destinados à educação, podemos destacar aqueles oriundos dos Fundos de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assunto do nosso próximo item.

2.1.4 Fundef e Fundeb: os mecanismos de redistribuição de recursos

Em 1996, o Governo Federal sanciona a Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, como previsto no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dando-lhe, inclusive, outras providências. A referida Lei originou-se em decorrência da aprovação da Emenda Constitucional 14/1996, responsável por modificar os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988, dando-lhe nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL, 1996)

Para Fernandes (2006), a implantação do Fundef veio a contribuir substancialmente para a ampliação e atendimento a educação apenas no âmbito do ensino fundamental, não se referindo ao processo de inclusão das crianças em idade escolarizável na educação infantil e dos jovens no ensino médio. Considera que o desafino existente no atendimento dos três níveis de ensino – ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio – a que compõem a educação básica transcorrem, principalmente, em virtude das ausências de uma política de universalização do atendimento, da falta segurança e da melhoria qualitativa do ensino oferecido e da valorização dos profissionais da educação.

Em meio a esse cenário, o Fundeb surge através da Lei nº 11.494/2007, mediante aprovação da Emenda Constitucional 53/2006, como uma possibilidade de preenchimento dessa lacuna, tornando-se assim, um mecanismo de incentivo, que democratiza e assegura aos

que necessitam, o acesso à Educação Básica. Contudo, a Lei do Fundeb não exerce a ação modificadora apenas sobre a Lei que a antecede, a do Fundef, mas tem como principal finalidade, como podemos observar em sua ementa, criar e regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como, alterar a Lei nº 10.195/2001, revogar os dispositivos das Leis nºs 9.424/1996, 10.880/2004, e 10.845/2004, dando-lhes também outras providências. (BRASIL, 2007).

Conforme Guimarães (2010), considerando as atribuições designadas a cada esfera governamental, no tocante a sistemática dos financiamentos, viu-se necessário a devida adequação do sistema educacional, bem como da Lei nº 9.424/1996, já que alguns problemas foram identificados, tais como a falta de informação, a má infraestrutura, o déficit de recursos humanos, a insuficiência de recursos e o baixo grau de institucionalização dos mecanismos de controle social. Desse modo, com a revogação dessa Lei, mediante criação e regulamentação da Lei nº 11.494/2007, mudanças foram proferidas, das quais as principais podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 02 – Principais diferenças entre Fundef e Fundeb.

Lei do Fundef	Lei do Fundeb
10 anos de vigência;	Vigência sem prazo definido;
Abrange apenas o Ensino Fundamental Regular;	Abrange toda a Educação Básica;
Decreto Federal define os valores custo-aluno (\$);	Planos Estaduais e Municipais definem os valores custo-aluno (\$);
A União só complementa custos do Ensino Fundamental;	A União complementa os custos de toda a Educação Básica;
Média salarial não estabelecida previamente;	Estabelece o Piso Salarial;
15% dos recursos oriundos de impostos, tais como ICMS e IPI, além dos fundos de participação FPE e FPM;	25% dos recursos oriundos de impostos, tais como ICMS e IPI, além dos fundos de participação FPE e FPM; e de outros impostos, tais como IPVA e ITCMD.
60% dos recursos destinados ao Magistério;	80% dos recursos destinados aos profissionais da educação;
60% de ALGUNS dos recursos são vinculados;	100% do TOTAL dos recursos são vinculados;

Fonte: Adaptado de Arelaro e Gil, 2003, p. 05.

Assim, considerando que, embora o Fundeb apareça, conforme afirma Guimaraes (2010), como uma proposta e uma meta na nova gestão do MEC, ainda concebe sobre ele as mesmas desconfianças que acompanharam a implantação do Fundef. Pondera-se, como pode ser observado no quadro que, teoricamente, a nova legislação atenta-se a equiparação das desigualdades, a destinação dos recursos e sua distribuição entre as esferas administrativas e as unidades escolares.

2.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

De modo a contemplar o disposto nos Arts. 36, 37, 39, 40, 41 e 42 da LDB, a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação, sob égide da Câmara de Educação Básica, esboça em sua ementa sobre a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cujos objetivos basilares são:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, p. 01).

Outro objetivo importante ao que se refere as Diretrizes Curriculares está relacionado ao evidente papel por ele desenvolvido como um indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, assim como sua função frente ao sistema educacional, já que sua relação com um projeto de Nação, referem-se aos objetivos constitucionais, fundamentados por valores como a cidadania e a dignidade, precursores da igualdade, da liberdade, da pluralidade, da diversidade, do respeito, da justiça social, da solidariedade e da sustentabilidade. (BRASIL, 2010).

Considerando ser a LDB a Lei maior da Educação Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica exercem um papel regulador frente as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação (Art. 4º), no qual responsabilizam, assim como no Art.2º da LDB, além do poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia de um ensino

direcionado a todos as crianças regularmente matriculadas em instituições de ensino, de acordo com princípios e fins da educação nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, atendendo as concepções pertinentes ao Sistema Nacional de Educação, busca, em consonância ao estabelecido pela CF/88 e pela LDB, estabelecer políticas e garantias do pleno acesso, inclusão e permanência das crianças e jovens na escola, mediante a definição de programas diretamente relacionados a organização curricular e seus elementos constitutivos, tais como: a construção de um Projeto Político Pedagógico inovador, a elaboração e o cumprimento do Regimento Escolar, a constituição de uma Gestão Escolar Democrática e a devida promoção e acompanhamento dos Professores em Programas de Formação Continuada.

De tal modo, devemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino e nas orientações temáticas, que cada uma se dispõe de modo a respeitar cada especificidade existente. Cada uma das etapas encontra-se delimitadas por suas finalidades, princípios e objetivos, clara e evidentemente dispostas no texto da LDB e, por vezes, no texto da CF/88, fundamentando-se a partir dos conceitos referenciais e pela concepção norteadora dos elementos constitutivos mencionados anteriormente. Contudo, cabe ressaltar que tais etapas se sobrepõe as finalidades, princípios ou diretrizes, em virtude de sua complexidade.

2.1.6 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), pode ser assim definido, como uma Lei Ordinária criada com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, com tempo de vigência de dez anos e que tem como objetivo:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2012, p.78).

O primeiro PNE surgiu através de uma proposta do Ministério da Educação, sob aprovação do Conselho Federal de Educação em 1962, em meio a instituição da LDB de 1961. Como não foi instaurado como Lei, o PNE de 1962 passou por revisões em 1965 e em 1966, passando a ser chamado de Plano Complementar de Educação, sendo composto “*basicamente por um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos*”. (BRASIL, 2001, grifo do autor).

Em decorrência da obrigatoriedade estabelecida pelo Art. 214 da Constituição Federal de 1988, o PNE foi instituído a partir da Lei nº 10.172/2001, sendo substituído após término do prazo de vigência pela Lei nº 13.005/2014, como consequência da sanção da Lei nº 9.394/1996, em seus Arts. 9º e 87, nos quais determinam, respectivamente,

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios; (...). **Art. 87.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 1º A União, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 2015b, p. 12; 44).

Para Saviani (2010, p. 782), o Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação possa manter suas características próprias, todavia, é preciso atuar sistematicamente no sistema educacional, ou caso contrário, ele se distanciará dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura. Para tanto, coube ao MEC se mobilizar articuladamente junto aos demais entes federativos, assim como, as outras instâncias representativas do sistema educacional, de modo a direcionar o trabalho em torno desse plano.

De tal modo, pode se considerar que o PNE significa não apenas a proposição de metas para normatização do sistema educacional nos próximos anos, mas como uma oportunidade, onde os entes federativos possam instituir compromissos comuns, obterem resultados efetivos, além da possibilidade de poderem planejar as ações propostas de maneira integralizada, indicando os caminhos que os proporcionem a devida regulamentação dos pactos federativos em busca de uma política pública educacional eficaz e de qualidade.

No quadro a seguir, podemos observar algumas das principais metas do PNE:

Quadro 03: Principais Metas do Plano Nacional de Educação.

Áreas de atuação	Metas
Ensino Infantil	- Ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016 e 50% das crianças com até três anos matriculadas em creches nos próximos dez anos;
Ensino Fundamental	- Fazer com que todas as crianças de 6 a 14 anos estejam matriculadas no ensino fundamental de 9 anos, e garantir que, em um prazo de dez anos, pelo menos 95% delas concluam o fundamental na idade recomendada;
	- Alfabetizar todas as crianças até o fim do terceiro ano do ensino fundamental;
Ensino Médio	- Atendimento escolar para 100% dos adolescentes entre 15 a 17 anos até 2016 e elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%;
	- Em até dez anos, triplicar o número de matrículas educação profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade;
Ensino Superior	- Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos , assegurando a qualidade, e expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40%;
	- Garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores;
Educação de Jovens e Adultos	- Aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, em até dez anos, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres;
	- Reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos; no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade.
Qualidade e Inclusão	- Oferecer educação em tempo integral para pelo menos 25% dos alunos do ensino básico em pelo menos 50% das escolas públicas.
	- Fomentar a qualidade da educação, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, para atingir, em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,0 nos anos iniciais do fundamental, de 5,5 nos anos finais do fundamental e de 5,2 no ensino médio.
	- Garantir que todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com necessidades especiais tenham acesso à educação básica com atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
Professores	- Criar, em até um ano, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os professores da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento em que atuam.
	- Formar, em até dez anos, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação , e garantir que 100% tenham curso de formação continuada.
	- Equiparar, em até seis anos, os salários dos professores das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
	- Criar, em até dois anos, planos de carreira para os professores do ensino básico e superior das redes públicas, tomando como base o piso salarial nacional.
Investimento	- Em até dois anos, dar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, com critérios de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar
	- Atingir, em até dez anos, o investimento do equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública .

Fonte: Adaptado de G1 Educação, 2014.

2.2 Currículo, livro didático e aprendizagem: o ensino em evidência.

É comum vermos discussões envolvendo o termo currículo, principalmente, entre os profissionais que trabalham nas escolas ou em setores do sistema educacional, como Secretarias de Ensino, Conselhos Escolares, etc. Em meio à familiaridade com este termo, muitas das vezes acabamos deixando de refletir sobre seu verdadeiro sentido, já que muitos são os entendimentos e concepções existentes sobre ele. Para alguns, o currículo refere-se ao conteúdo a ser ensinado e aprendido em sala de aula; já para outros, o currículo refere-se a aprendizagem escolar vivenciadas pelos estudantes; ou ainda, o currículo pode ser considerado como o planejamento pedagógico elaborado pelos professores, pelas escolas e pelos próprios sistemas educacionais, no qual objetivam, permitir o aprendizado mediante execução de procedimentos diferenciados durante o período de escolarização, a exemplo, o processo avaliativo.

A concepção sobre Currículo começou a ganhar forma a partir da instituição da Lei nº 9.394/96 (LDB), e pela conseqüente necessidade de consolidação de uma formação básica comum, sob o pressuposto da formulação de um conjunto de diretrizes, das quais seriam capazes de nortear os currículos e, conseqüentemente, seus conteúdos, como estabelecido nos termos do art. 9º, inciso IV da referida Lei, incumbindo a União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2015b, p. 12-13).

De tal modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) surgem como um referencial para a educação, como uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997, p. 13), e devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, compartilhando e explicitando valores e propósitos que orientam o trabalho educacional e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997, p. 29).

Não obstante, os PCN's propõem que sejam feitas mudanças com relação ao enfoque dos conteúdos curriculares, isto é, ao invés de um ensino onde o conteúdo seja tratado como atividade fim, baseado em si mesmo, propõe-se que os conteúdos no processo de ensino sejam vistos como atividade meio, onde os alunos desenvolvam suas capacidades, permitindo-lhes produzir e usufruir dos mais diversos valores.

Para Sacristán (2000, p. 15-16)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Para que a proposta curricular venha a tornar-se eficiente os conteúdos devem assumir um papel central desse processo, já que é através deles que a escola operacionaliza seus propósitos, isto é, é por meio da escola que são manifestadas as ações pedagógicas. Cabe considerar que não se trata apenas da forma de como se deve compreendê-los, mas da maneira como esses são aceitos frente ao ensino escolar tradicional, ainda em evidência na maioria das unidades de ensino. O projeto educacional ora exposto nos PCN's demanda de um processo reflexivo, principalmente sobre a seleção dos conteúdos, haja a vista a exigência de uma ressignificação, onde a noção "conteudista" se desenvolve para além de fatos, conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes. (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Para que essa seleção ocorra de maneira profícua, torna-se necessária a adequação de materiais, pois, todo material pode ser considerado não apenas uma ferramenta no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, mas também uma fonte de informação, capaz de se sobrepor ao caráter restritivo da oralidade. Nessa perspectiva, considera-se o Livro Didático como um material influenciador frente a tradicional prática de ensino brasileiro. Considera-se preciso que os núcleos docente e pedagógico estejam atentos a fatores como a qualidade e a coerência ao promoverem a seleção destes livros, outrossim, devem atentar-se para a necessidade da seletividade, já que o livro didático não pode ser considerado como o único material passível a utilização em sala de aula; cabe a ele considerar a variedade de materiais existentes e que servem como fontes de informação indispensáveis ao aluno.

O Livro Didático é um dos recursos mais usados durante o processo de ensino aprendizagem e ao longo dos anos tem recebido uma maior atenção por parte dos entes governamentais. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, através do Decreto nº 91.542/85, além de atender os propósitos da universalização do ensino, o Ministério da Educação proporciona as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios e aos órgãos municipais de ensino, a possibilidade de se promover a valorização

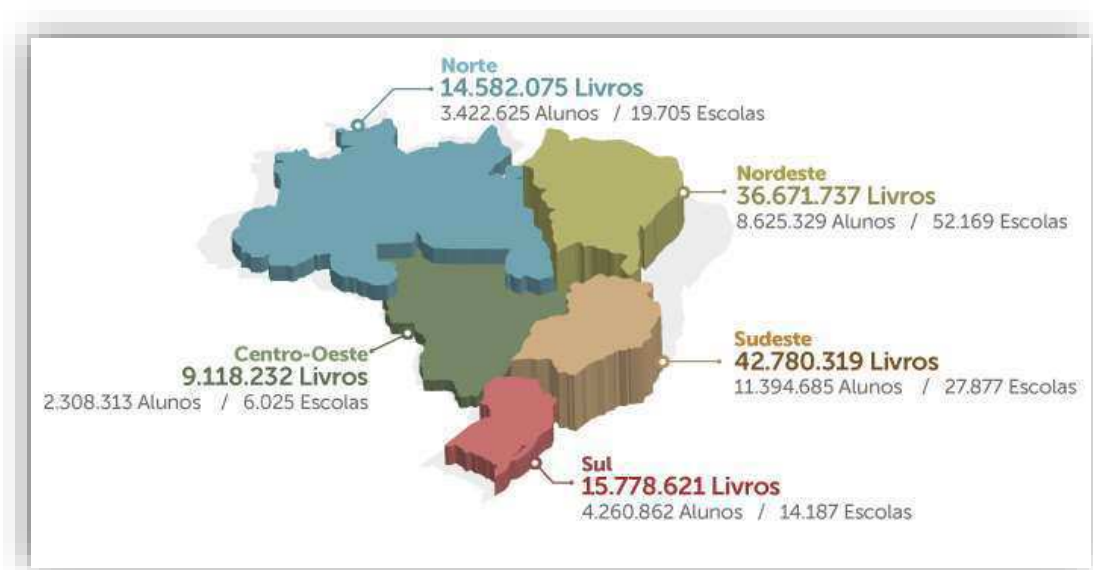
do magistério, mediante a participação dos professores no processo de escolha do livro didático. (BRASIL, 1985).

Com o passar dos anos, tendo como base as projeções de crescimento das matrículas, previstas para o ano letivo em cada escola através do censo educacional, o Ministério da Educação sob intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem atendido a necessidade quantitativa de exemplares por unidade de ensino, de modo a promover o estabelecido na Resolução n° 22/2000, que dispõe sobre a execução do PNLD, assim estabelecido:

Art. 1º Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal de materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, inclusive Cartilha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História, Geografia, e Dicionário da Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD. (BRASIL, 2000, p. 01).

Desse modo, conforme o Art. 7º da supracitada Resolução, o PNLD é executado desde 2001 em ciclos trienais alternados, sendo que, a cada ano o FNDE adquire e distribui os livros para todos os alunos regularmente matriculados de acordo com a etapa de ensino, repondo e complementado os livros que se encontram em condições de uso para outras etapas de ensino. Podemos observar na figura a seguir o quantitativo de livros didáticos distribuídos pelo PNLD no ano letivo de 2016.

Figura 01: Distribuição de livros didáticos por região, alunos e escolas em 2016.



Fonte: FNDE, 2016⁷.

⁷ Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico> >.

Em meio ao avanço na distribuição e no reaproveitamento dos livros didáticos durante os ciclos trienais a tendência é que esse perca sua “supremacia” nos próximos anos. Isso deve-se a chegada e a ascensão das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), que nada mais são que um conjunto de conhecimentos e princípios científicos aplicados durante as fases de planejamento, construção e utilização de um determinado equipamento em uma atividade específica.

Cabe assim ressaltar que, o livro didático continuará a exercer seu papel frente ao processo de ensino-aprendizagem, entretanto, terá de se adaptar as novas condições impostas pelo mercado consumidor. Ao tempo em que as TIC’s tornam-se acessíveis, as editoras tendem-se a integrar os livros didáticos a outros materiais e meios, condicionando-os como ferramenta de apoio, um exemplo dessa interação é a produção de livros didáticos combinados a softwares educacionais.

Para Moran (2001, p. 28), “ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. A disponibilização de computadores e internet nas escolas têm possibilitado professores e especialistas em educação desenvolverem atividades diversificadas através dos mais diversos meios de comunicação, a exemplo, os recursos audiovisuais, importantes ferramentas durante o processo de aprendizagem dos alunos.

No ensino de Geografia, por exemplo, o uso de novas tecnologias surge como um instrumento pedagógico repleto de significados. Quando interligadas a redes de interação, nesse caso, a internet, novas formas e novas dinâmicas de ensino se sobrepõe ao tradicionalismo do ensino. Castells (1999, p. 22), expõe que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”.

Milton Santos (2006), ao detalhar o ideal de sociedade em rede, a caracteriza como um momento de grande abstração. Apresenta seu caráter histórico e admite três grandes momentos que representam “a produção e vida” em uma sociedade em rede, sendo deles, o período pré-mecânico, o período mecânico intermediário e a fase atual, assinalada pela existência do que Santos considera como redes informacionais. Discorre ainda acerca da organização do espaço, não diferindo sobre instalação e à qualidade do capital de acordo com os diferentes pontos do espaço. Para Santos (2006, p. 36), “esse espaço social global definido por uma rede de relações prodigiosamente complexa, impossível de se reduzir a essas três dimensões”.

Cavalcanti (2002, p. 72), ao considerar a percepção frente ao desenvolvimento da cultura e da estruturação de uma sociedade relacional, voltada para o crescimento do ser humano, enfatiza a importância dessa estruturação, baseando-se em teorias sólidas, capazes de contribuir para o enriquecimento do ensino de Geografia e a subsequente formação de seres pensantes e contextualizados. Do mesmo modo, o professor de Geografia deve se ater a apropriação das novas tecnologias existentes, proporcionando a seus alunos aulas instigantes, além da possibilidade de criação de novas condições de aprendizagem.

De tal modo, podemos considerar que a existência e o estabelecimento de novas dinâmicas, focadas nos fluxos de informação existente, trafegam e constituem o que hoje se conhece como sociedade em rede. Contudo, para que obtenham uma aprendizagem significativa, torna-se necessária a disponibilidade, o envolvimento e o empenho dos alunos frente as relações estabelecidas. Considerando o que já se sabe, o que está aprendendo e o que ainda pretende-se aprender, o aluno pode, através do uso de materiais adequados, inclusive as novas tecnologias, alcançar uma aprendizagem diferenciada, garantindo-lhes condições favoráveis ao pleno desenvolvimento intelectual e social.

2.3 Escola, professores e alunos: a relação e o ensino-aprendizagem; um olhar geográfico.

A relação existente entre professor-aluno, por muitas das vezes, têm sido uma das principais preocupações e discussões ocorridas em meio ao contexto escolar contemporâneo. Frente as práticas educativas, o que podemos observar é a constante falta de atenção por parte de toda a comunidade escolar ao tratarem da temática ou das ações desenvolvidas. Sua importância se estabelece em meio a reflexão e a compreensão, muitas das vezes dicotômicas, desde que sejam consideradas a relevância e os aspectos caracterizados não apenas pela equipe pedagógica da escola, mas por todos envolvidos no processo educacional de crianças e adolescentes.

Ao considerarmos a escola como sendo a unidade responsável pela possibilidade de construção de um aprendizado sistemático e adquirido pelo aluno, cabe também considerarmos sua fundamental importância frente a criação de possibilidades e condições nas quais alunos e professores, em conjunto, possam refletir sobre a prática e a atuação condizente com a realidade não apenas da escola, mas de todo o sistema no qual ela se insere. Segundo Lopes (2008), isso se dá porque, quanto mais instrumentalizados se sentiam melhor – professores e alunos – acontecia o desenvolvimento das ações realizadas por esses sujeitos. Considera ainda que:

Pôde-se perceber que é sempre imprescindível rever alguns aspectos da realidade atual da escola, no sentido de propiciar condições favoráveis, que possibilitem o interesse de professores e alunos, para que constantemente pensem sobre essa realidade. Só dessa forma poderão conquistar o reconhecimento e a valorização de suas ações, por parte de toda a comunidade escolar. (LOPES, 2008, p. 02).

A interação social e a mediação existente nesse processo devem ser consideradas com extrema importância em todo e qualquer processo de aprendizagem, e na escola não é diferente. A interação professor-aluno é essencial e indispensável para que possa ocorrer um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Essa interação e sua vasta demonstração pode ser observada em Paulo Freire (2011a, p. 91), ao discorrer sobre a valorização do diálogo, considerando-a como uma existência essencial, capaz de proporcionar aos sujeitos a possibilidade de refletir e agir em meio a um mundo transformado e humanizado.

Para Vygotsky (2007), a ideia de interação social e de mediação são considerados como ponto central dentro do procedimento educativo, pois considera esses elementos como uma relação e um processo responsáveis pela constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, Vygotsky considera ser a atuação do professor de suma importância, pois esse exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno, e, ao mesmo tempo, concebe o aluno como um sujeito que se encontra em constante construção e transformação que, a partir dessas interações existentes, tornar-se-á um ser capaz de agir e intervir frente a uma sociedade em permanente desenvolvimento.

As relações desenvolvidas por esses atores proporcionam também a formação de conceitos. Esses conceitos não de ser evidenciados pela existência de pressupostos caracterizados pela existência de encontro e confrontos vivenciados por eles cotidianamente. Vygotsky enfatiza sobre a necessidade em se considerar o aprendizado desenvolvido através desses encontros e confrontos, já que exercem influência entre a mediação pedagógica e a compreensão de conceitos, ou até mesmo, a formação de novos conceitos.

Em Geografia, Cavalcanti (2010, p. 07), alerta para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo, incumbindo ao professor o dever de captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino.

As pedagogias tradicionais apresentadas pelo PCN's (1997), expressam uma proposta de educação centrada no professor, determinando-lhe exercer a função de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria, entretanto, essa metodologia fica aquém das expectativas quando consideramos a atuação do modelo considerado como pedagogia renovada, enfatizando que o importante não é apenas o ensino, mas o processo de aprendizagem. Esse princípio de

aprendizagem se estabelece mediante o interesse dos próprios alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos. (BRASIL, 1997, p. 31).

A construção de um pensamento espacial por parte dos alunos é de suma importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas torna-se necessário a compreensão de conceitos geográficos abrangentes. A principal responsável por essa compreensão é a atuação docente, alimentada pelo uso de instrumentos e métodos pedagógicos complementares, capazes de proporcionar a compreensão dos diversos espaços e lugares e a sua relação com a vida cotidiana.

A Geografia enquanto ciência, nos permite a construção de saberes que, indubitavelmente, tornam possível a compreensão de mundo através de um ponto de vista espacial, onde o pensar geográfico concorre para o desenvolvimento do aluno como cidadão do mundo. Esse processo se consolida mediante a contextualização dos fenômenos ocorridos dentro da realidade em que vivem, indispensável a formação de indivíduos participantes. (CAVALCANTI, 2002 p. 11)

Notadamente, considerar-se-á de extrema importância para os alunos a qualidade de ensino e a mediação exercida pelos professores. É a partir desse processo que os avanços e as conquistas derivadas do modelo de aprendizagem proporcionam uma geografia educativa e transformadora, pois nos permite a construção de novos saberes, capazes de aprender e discernir frente aos limites e as possibilidades permanentes e transformadoras, isto é, capazes de atestar a atuação eficaz da Escola, do professor de Geografia e do aluno.

3 REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA.

A palavra Geografia, etimologicamente, é composta pelos radicais gregos: “geo” = Terra e “grafos” = descrever, (descrever a Terra), tendo sua criação como ciência atribuída ao filósofo grego Eratósteles de Cirene (276 a.C. – 194 a.C.). Eratósteles, além de geógrafo, foi matemático, gramático, astrônomo, físico, bibliotecário e poeta, contudo, este atribui o título de primeiro geógrafo a Homero de Esmirna⁸ (484 a.C. – 425 a.C.), já que esse teria feito as primeiras descrições topológicas e climáticas na antiguidade. (SOUSA, 2013). Entretanto, a sistematização desse conhecimento se antecede a esse período, constituindo-se como um dos saberes mais antigos que existem, surgindo com os primeiros mapas na antiguidade.

A Geografia teve sua origem na Grécia Antiga, conhecida inicialmente por alguns como história natural e, por outros, como filosofia natural. A Grécia, segundo Cavalcanti e Viadana (2010, p. 12), torna-se a precursora do embasamento cultural da civilização ocidental, com significativas influências em diversas áreas de conhecimento, tais como: a filosofia, a política, a linguagem, a educação, a arte e a arquitetura. Dantas e Medeiros (2011, p. 10), destaca que é importante distinguirmos a Geografia enquanto ciência de conhecimento da Geografia enquanto saber geográfico, já que:

O saber geográfico é algo mais do que a Geografia enquanto ciência que se institucionaliza no século XIX. Essa institucionalização significou a sistematização científica do saber geográfico desenvolvido no processo civilizatório. Nesse sentido, não podemos confundir ciência geográfica com saber geográfico, uma vez que este último não se resume às formas instituídas pela academia. O saber geográfico enquanto conhecimento acerca do mundo está presente em todos os tempos e em todas as civilizações. Assim, quando falamos de Geografia, antes da sua sistematização, estamos, na verdade, falando de saber geográfico.

A Geografia como saber geográfico, nos remete ao entendimento de que ela, como todos os outros saberes existentes é, a expressão e a resposta a diversas curiosidades. Desde o início dos tempos, os homens têm procurado saber e conhecer sobre o lugar onde vivem, perpassando a lugares mais longínquos, identificando-os e nomeando-os, descrevendo-os e conferindo-os ao seu modo as mais diversas representações. A história da exploração e da descoberta da Terra, através das representações cartográficas, caracterizam a precursão e influência dos povos da Antiga Grécia em meio ao descontentamento em apenas observa-la.

⁸A naturalidade e o nascimento de Homero foram controversos na antiguidade, tendo sido Heródoto de Halicarnasso o responsável pela definição de uma provável origem e idade para Homero de Esmirna, atual Turquia.

Poder situar-se de forma absoluta ou relativa num determinado lugar instigou a curiosidade por parte dos homens. O processo de deslocamento mediante a construção de novos caminhos, o desbravamento de terras desconhecidas e dos povos que lá vivem, seus recursos e riquezas, são características marcantes do saber geográfico. Assim, podemos refletir acerca da intervenção humana sobre o meio como fenômeno implicador do processo de desnaturação da superfície terrestre, o que faz do homem um agente geográfico transformador. Assim,

A ação geográfica dos homens implica inscrição de traços, de linhas, de superfícies de volume (áreas produtivas, manchas urbanas), sendo alguns destes visíveis, como rotas, campos, construções, e outros não diretamente perceptíveis, como relações sociais, fronteiras, fluxos de relações. Pontos, linhas, superfícies, volume, densidade são, de maneira ampla, escrituras geográficas. As paisagens atestam a diversidade dessa escritura. (DANTAS; MEDEIROS, 2011, p. 12).

De acordo com Milton Santos (2006, p. 66-67), podemos caracterizar a paisagem como “o conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. Conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma determinada área”. Segundo Dantas e Medeiros (2011) e Santos (2006), podemos perceber que o saber geográfico está intrinsecamente ligado à análise da paisagem, bem como a compreensão de seus valores e significados, tendo em vista que esse nasce da forma de olhar, bem como do sentido de sua presença e das influências e efeitos de suas intervenções sobre o meio.

O conhecimento geográfico, fundado a partir da sistematização científica do saber desenvolvido no processo civilizatório e caracterizado pela relação homem/natureza, proporciona a compreensão acerca da evolução imposta não apenas pelos gregos, mas por outras civilizações, na distribuição dos fenômenos físicos e humanos na superfície terrestre. Na antiguidade os primeiros indicativos de uma preocupação decorrente desta distribuição surgem em virtude da necessidade dos povos nômades em armazenar informações sobre os caminhos e direções percorridas durante seus deslocamentos. Essa necessidade acarretou no surgimento dos primeiros esboços, os primeiros mapas.

Os mapas mais antigos que a humanidade conheceu foram confeccionados na Mesopotâmia pelos povos sumérios, ao sul, e pelos povos semitas, ao norte. Compete ainda a esses povos, a responsabilidade pela introdução da forma de comunicação escrita, bem como a reprodução dos lugares por meio de símbolos gráficos, dos quais originam-se os mapas responsáveis pela base do sistema cartográfico atual. (CAVALCANTI; VIADANA, 2010, p. 16). De acordo com Moura Filho (1993, p. 24), entre esses mapas destaca-se o de Ga-Sur,

representado em uma plaqueta com dimensões aproximadamente 7 por 8 cm, no qual destaca o vale de um rio, provavelmente o Eufrates, com montanhas de cada lado.

A partir de sua sistematização e mediante a descoberta dos primeiros mapas o conhecimento geográfico expressa dois pontos de vista distintos que o preocupa. O primeiro está relacionado com a física terrestre (forma, dimensão e posição sideral), o segundo com as diferentes descrições acerca da superfície terrestre e as culturas que a habitam. É então que surge, em meio ao contraste dualista exercido por esses pontos de vista, a primeira divisão da ciência que objetiva estudar a individualidade dos lugares. Segundo Serpa (2001, p. 01):

O dualismo na Geografia relacionava-se com o contraste entre a Geografia Geral (Geografia Sistemática) e a Geografia Regional (Geografia Especial). Enquanto a Geografia Geral se ocupa de um determinado grupo de características produzidas por um tipo de processo, independente das características que possam ocorrer no mundo, a Geografia Regional tem o seu enfoque numa área específica que revela certa homogeneidade, resultante de características relacionadas dentro da área.

Portanto, o ponto de vista preocupante relacionado com a física terrestre é caracterizado, segundo o autor, como Geografia Geral. Do mesmo modo, o ponto de vista preocupante relacionado com diferentes descrições acerca da superfície terrestre e com as culturas que a habitam, é caracterizada como Geografia Regional.

Se sobrepondo a esse período, responsável pelo reconhecimento da Geografia não apenas como saber geográfico, mas como ciência geográfica, eis que se encerra o período definido como a segunda etapa do pensamento geográfico, a Idade Média. Em decorrência da queda do Império Romano e sobre influência do cristianismo, esse período se estabelece como uma fase de estagnação e retrocesso para a Geografia como ciência do conhecimento nos mais diversos contextos, tais como: o social, o econômico e o religioso. Outro evento importante e responsável por esse período foram as invasões bárbaras, pois essas provocaram conflitos generalizados em boa parte do espaço europeu ocupado pelo então Império Romano, levando ao que se conhece como isolacionismo espacial das sociedades e à instauração do sistema feudal. (DANTAS; MEDEIROS, 2011, p. 49-50). Enfatiza-se, conforme o exposto que:

O fervor intelectual que havia favorecido a reflexão sobre a forma e a configuração da Terra desapareceu. O Estoicismo deixou de apoiar-se na hipótese geocêntrica e na imagem de um mundo harmonioso que daí emanava. A deslocação progressiva da administração tornou inúteis os levantamentos de informações tão procuradas na época de Augusto. As formas de construção social que triunfaram na Idade Média assentam em relações pessoais: é através de notáveis locais que o poder se exerce à distância; como tal, não é necessário formalizar o saber geográfico nesta sociedade: o conhecimento das pessoas é suficiente. (CLAVAL, 2006, p. 17-18).

Esses acontecimentos proporcionaram mudanças significativas no espaço europeu, subdividindo-a em áreas politicamente individualizadas. A desarticulação do sistema de comunicação existente na época, atrelado ao despovoamento de algumas áreas, inibiu o deslocamento, a troca de ideias e de bens entre as pessoas que habitavam essas áreas fragmentadas. Eis que surge o que a pouco se definiu como isolacionismo espacial das sociedades e instauração do sistema feudal, responsáveis pelo prejuízo causado a mobilidade das pessoas e o alargamento do horizonte geográfico característico da Antiguidade. Para Andrade (2006, p. 46), “era natural que em um período de lutas constantes houvesse grande dificuldade de comunicação e uma queda no ritmo do comércio e nas preocupações filosóficas e, conseqüentemente, um retrocesso do conhecimento na Europa Ocidental”.

Na Idade Média a Igreja Católica exercia grande influência sobre os feudos, representando assim, o maior poder europeu associado às diversas aristocracias nesse período. Decorrente dessa influência, todas as respostas referentes as mais diversas questões levantadas na época eram replicadas através dos escritos bíblicos. Argumentos ou temas inerentes as questões geográficas ainda eram comuns, contudo, suas respostas agora eram respondidas por meio as ordens religiosas e não mais pela cosmologia, como ocorrerá na Grécia Antiga.

Torna-se de suma importância destacar que, posterior a esse momento de domínio e influência da Igreja Católica sobre os povos, novos acontecimentos – o Renascimento e o Iluminismo – dão origem ao período responsável pela consolidação da Geografia como ciência da sociedade; uma fase de transição entre a Idade Média e a Modernidade.

O Renascimento (séc. XV ao séc. XII), constitui-se como um momento de significativas mudanças para os povos europeus. Caracteriza-se como o momento de desvio, de ruptura entre o mundo medieval e o mundo moderno. É nesse momento em que os homens se tornam, de maneira gradativa, o centro das preocupações, opondo-se a mentalidade eclesiástica, desligando-se das características transcendentais da Idade Média, consolidando-se aos poucos em um estado laico, afetando todas as esferas sociais. Conforme narrado por Dantas e Medeiros (2011, p. 62-63):

Na esfera econômica, o comércio e a manufatura tiveram grande expansão e o capitalismo substitui amplamente as formas medievais de organização econômica. Na esfera política, o governo central torna-se mais forte e viabiliza a consolidação do Estado, nova forma de governar. Na esfera religiosa, veremos a ascensão do protestantismo. Na esfera social, surge o que hoje chamamos de classe média, que assume um papel importante no campo da política e da cultura. Na esfera cultural, o clero perde o monopólio do ensino e a teologia cede lugar à ciência na explicação do mundo.

A principal característica da sociedade renascentista é o fascínio pela vida na cidade, pelo comércio e pelos prazeres terrenos. Em decorrência do afastamento da orientação religiosa, a sociedade emerge e discute sua condição e sua relação com o mundo, a abertura de novas possibilidades, bem como a reflexão sobre questões como a política e moral. Desse modo, as cidades, além de ganharem vida, atraem pessoas dos mais diversos lugares, dispostos a apropriar-se de novos espaços, onde, a competição e o enriquecimento tornam-se o lócus de sustentação do desenvolvimento capitalista, responsáveis ainda pela consolidação de uma nova divisão social e territorial do trabalho.

O Iluminismo (Séc. XIII), constitui-se não apenas como um movimento, mas como um novo modo de pensar, consequência da revolução científica, responsável pela transformação da população e do espaço habitado. Segundo Mello e Donato (2011, p. 252-253):

O pensamento iluminista tem como fundamentos a crença no poder da razão humana de compreender nossa verdadeira natureza e de ser consciente de nossas circunstâncias. O homem, então, creia ser o detentor de seu próprio destino, formulando o racionalismo e contrariando as imposições de caráter religioso, sua “razão” divina de existir, e os privilégios dados à nobreza e ao clero – ainda predominantes à época.

Assim, considerando ser o Renascimento o movimento responsável pela transição entre a sociedade medieval e o capitalismo moderno, o Iluminismo surge como movimento filosófico seguro e responsável por questionar e estabelecer respostas a antigos costumes estabelecidos pelo pensamento hegemônico da sociedade ocidental. Outras implicações caracterizam esse período de transição entre as Idades Média e Moderna. Essas implicações se referem as dimensões espaciais responsáveis pela construção geográfica da sociedade. As práticas sociais desenvolvidas nesse período – a valorização e intensificação das trocas, a descoberta de novas rotas e do desenvolvimento das redes urbanas – refletem diretamente na transformação da paisagem e da configuração territorial. Essas transformações estão diretamente relacionadas com os mundos físico e biológico, definidas assim como relações técnicas; e com os seres humanos, definidas como relações sociais.

Considerando que a relação dos mundos físico, biológico e humanos, são a essência dos estudos da Geografia, já que essa, conceitualmente, estuda a relação do homem com a natureza, constituindo o que conhecemos por espaço geográfico, Milton Santos (2006, p. 29), estabelece que “é sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica; as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria o espaço”.

A institucionalização da Geografia de maneira sistemática teve sua ascendência entre as classes dominantes da Alemanha no início do século XIX. Essas classes tratavam de problemas como o domínio e organização do espaço, a apropriação do território, a variação regional, entre outros. A responsabilidade por essa sistematização é atribuída a dois autores prussianos aristocratas, Alexandre von Humboldt (1769 - 1859) e Karl Ritter (1779 - 1859). A contribuição desses autores compõe a base do que conhecemos por Geografia Tradicional.

A Geografia desenvolvida por Humboldt possuía uma formação de naturalista, onde esse a entendia como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos concernentes a Terra. A Geografia desenvolvida por Ritter detém uma visão antropocêntrica, apontando para o estudo das individualidades, valorizando a relação homem-natureza. (PESSOA, 2009, p. 04).

No final do século XIX outro autor se destaca em meio a influência exercida sobre a Geografia pela escola alemã. Friedrich Ratzel (1844 - 1904), foi o responsável pelo revigoramento do processo de sistematização da Geografia. Em sua principal obra, denominada de Antropogeografia: fundamentos da aplicação da Geografia à História, Ratzel definiu como objeto de estudo a influência que as condições naturais desempenham sobre a humanidade.

A obra de Ratzel contém a primeira proposta explícita de um estudo geográfico especificamente dedicado à discussão dos problemas humanos, tendo o significado de sua produção apontado como o que viria a ser a principal via de indagação dos geógrafos, ou seja, a questão da relação entre a sociedade e as condições ambientais. Seus ensinamentos constituíram a escola determinista, também reconhecido como Determinismo Geográfico. (MORAES, 1990, p. 07).

Nesse mesmo período França e Alemanha disputavam a hegemonia e o controle continental na Europa. Além dessa disputa, existia ainda um choque de interesses nacionais caracterizados pela disputa do imperialismo, responsável pelo conflito franco-prussiano, tendo a Prússia (atual Alemanha) se consagrado vencedora. Esse fenômeno introduziu o estudo da Geografia como disciplina no ensino básico, pois o governo francês considerou necessário repensarem o espaço, deslegitimando os conhecimentos e reflexões da escola geográfica alemã, ao mesmo tempo fornecendo uma fundamentação consistente para o expansionismo francês.

O responsável pela fundação da escola francesa foi Paul Vidal de La Blache (1845 - 1918), definindo o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva paisagem. Moraes (1990), enaltece o papel reproduzido por La Blache, ao colocar o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém, que atua sobre esse transformando-o observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidos pelo meio,

caracterizando-se como um processo de trocas mútuas entre o homem e a natureza, transformando a matéria natural, criando novas formas sobre a superfície terrestre, ou seja, a natureza passa a ser vista como possibilidade para a ação humana, denominada por Lucien Febvre como Possibilismo. (MORAES, 1990, p. 68).

Essa corrente tornou-se, segundo Moraes (2007, p. 85), majoritária no pensamento geográfico, constituindo-se como núcleo central da disciplina. La Blache projetou uma obra coletiva, posteriormente executada por seus discípulos, na qual cada um desses escreveu sobre uma determinada porção do planeta. Esse trabalho proporcionou a escola francesa um limite central caracterizado pelo surgimento de um conceito que, com o passar do tempo, se tornaria o mais usual pela academia: a Geografia Regional.

Conforme Dantas e Medeiros (2011, p. 150), La Blache apresenta a região a partir do princípio da “unidade terrestre”, constituindo-se como parte de um todo constituída nesta unidade. Vidal insiste no fato de que a Geografia deve ser tratada como ciência e não como uma simples nomenclatura, para ele, a região não é a descrição de um mosaico de paisagens, pois, existe na noção de região uma visão de movimento, de peças que mantêm relações entre si, formando um todo.

A partir de 1950, a Geografia passa por uma nova fase de transição, caracterizada por um movimento de renovação que sobrevém do rompimento entre alguns geógrafos e a perspectiva tradicionalista fundamentada no positivismo. Em meio à crise vivenciada por essa perspectiva, o movimento de renovação da Geografia sai à procura de novos caminhos, de novas linguagens, de novas propostas, ou seja, a procura de uma liberdade de reflexão e criação, onde, novamente, pergunta-se sobre o objeto, o método e o significado da Geografia. Esses novos questionamentos abrangem um vértice ampliado de concepções, agrupadas em dois conjuntos, denominados de Geografia Pragmática e Geografia Crítica. (MORAES, 2007, p. 93-94).

A Geografia Pragmática, também denominada de Geografia Quantitativa, caracteriza-se pela troca do empirismo da observação direta por um empirismo mais abstrato, dos dados filtrados pelas estatísticas. Essa Geografia permite a elaboração de “diagnósticos” sobre um determinado espaço, apresentando uma descrição exaustiva sobre as suas características e ainda as tendências de evolução dos fenômenos ali existentes. (MORAES, 2007, p. 114).

A Geografia Crítica, também reconhecida como Geografia Radical, origina-se entre a ala mais progressista da Geografia Regional Francesa; tem como características um caráter crítico radical frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou a Pragmática), e diz respeito a uma postura que vai de encontro a realidade, a ordem constituída, bem como, manifesta-se como um costume opositor as realidades social e espacial contraditórias e injustas, perpetrando

o conhecimento geográfico como uma arma de combate as situações existentes. (MORAES, 1990, 2007, p. 119).

A história da Geografia enquanto ciência é caracterizada pela existência de obras que revelam o seu desenvolvimento e os seus propósitos, seja em relação à natureza, seja em relação à sociedade. Essa história exerce uma função essencial na reestruturação do conhecimento, fornecendo ao cientista uma imagem de si próprio, da comunidade a que pertence e do significado do seu trabalho. Desse modo a separação a que se impõe essa história não se verifica apenas em meio aos objetivos e ao público que se destina. Cada ciência tem sua própria história, conflitos ou sobreposições, dentro de si e com outras próximas, porém, não são sempre as mesmas, e apresentam-se como celebração ao progresso da ciência, estabelecido como um discurso pelas noções de constituição, regulação e progresso da prática científica criativa.

3.1 A Geografia Escolar e Suas Categorias Geográficas

A Geografia, em meio a sua concepção enquanto ciência, passou por momentos distintos e gerou diversas reflexões acerca dos objetos e métodos, tanto do pensar, como do fazer geográfico, influenciando diretamente em muitas das práticas de ensino atuais. Tais práticas traduzem-se mediante o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, tendo como procedimentos didáticos, a descrição e memorização dos fatores de ordem natural e social. Os educadores, em sua maioria, pretendiam ensinar uma Geografia neutra, onde, buscavam explica-los, evitando confundir os observadores (os alunos) com o objeto de análise (os espaços). Esse método de ensino, desenvolvido durante décadas, apresentam características e expectativas defendidas pela Geografia Tradicional.

Esse paradigma tradicional refletiu durante muitos anos sobre a atuação do professor de Geografia, sustentada numa proposta mecanicista, tendo como base o modelo capitalista desenvolvido pela sociedade a época. Sobre está problemática, Araújo Júnior (2009, p. 09), descreve sobre a maneira como esse modelo se manteve hegemônico frente ao ensino de Geografia, ao observar que:

A tradição do ensino de geografia – particularmente no Ensino Fundamental e Médio indica um forte viés descritivo, principalmente do meio físico. Ora, na medida em que há um discurso e prática da observação e descrição dos lugares, retira-se a conotação política da prática pedagógica e na relação ensino-aprendizagem. Em outras palavras, significa uma despolitização das relações sociais que permeiam a sociedade e como essa se organiza para manter sua existência.

A Geografia ensinada a época foi influenciada pelas correntes do pensamento geográfico de tal maneira que, ainda no século XXI, características oriundas do tradicionalismo se perpetuam na práxis pedagógica do docente, interferindo diretamente na aprendizagem do aluno (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014, p. 205). Em meio a tais fundamentações, eis que surge o papel e influência do movimento de renovação da Geografia, a exemplo, a Geografia Crítica. Para Vesentini (1985, p. 57), o conhecimento a ser alcançado no ensino, nessa perspectiva, não se localiza no professor ou na ciência a ser ensinada, e sim no real, no meio onde o aluno e professor estão situados e fruto da práxis coletiva dos grupos sociais; descreve ainda que:

O ensino da Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar, ou melhor, deve deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, deve realizar constantemente estudos do meio e deve levar os educadores a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. E por esse caminho, e somente por ele, que a Geografia escolar vai sobrevivendo e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. (VESENTINI, 1985, p. 219)

Para que possamos abordar o ensino de Geografia mediante a perspectiva da contemporaneidade, torna-se necessário reconstituir as interpretações acerca do espaço construído permitindo, segundo os contextos geográfico e histórico, possibilitar o usufruto de métodos pedagógicos essenciais para explicar o mundo em que vivemos. Eis que o papel do professor tornar-se-á o principal responsável por esse processo, ao qual competem diferentes tarefas resultantes de cada concepção.

O papel do aluno não pode ser esquecido, já que este, também exerce uma significativa influência sobre a prática pedagógica. De acordo com Saviani (1984, p. 72-73), os métodos pedagógicos têm como principais características:

a) estimular a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; b) favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; e c) levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos.

Percebe-se na fala de Saviani (1984), que o papel do aluno acompanha o do professor. A concepção e formulação de conceitos devem ser mediados por esses sujeitos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem, em especial no ensino de Geografia, esteja atento para a

relevância inerente aos conhecimentos cotidianos dos alunos, ou seja, do lugar onde vivem, suas representações, seus lugares.

Para Cavalcanti (2010, p. 07), o professor necessita compreender os significados que os alunos dão aos conceitos científicos trabalhados durante o processo de ensino, formando um pensamento espacial. Para isso, torna-se necessário a formulação de conceitos abrangentes, ferramentas fundamentais para compressão dos diversos espaços.

Dessa forma, a análise das bases conceituais a partir das categorias geográficas, nos permite uma apropriação e compreensão acerca dos conceitos e procedimentos básicos desenvolvidos pela disciplina de Geografia como um campo do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental, no caso da Geografia, expressam a importância de se considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam, tendo o espaço, como objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar, devem ser abordadas como seu desdobramento. (BRASIL, 1998, p. 27).

As sucessivas mudanças e os incessantes debates em torno do objeto e do método da Geografia como ciência do conhecimento, presentes no meio acadêmico, apresentaram diversas repercussões no ensino fundamental, positivas e negativas, sendo uma delas, diretamente ligadas a prática pedagógica e refere-se ao direcionamento dos professores, especialmente o das séries iniciais, ao continuo exercício de apoiar-se apenas nos livros didáticos, sem abertura a literaturas auxiliares, fundamentados pelo ensino tradicionalista da Geografia. Outros professores, como afirma Dantas e Barbosa (2011, p. 49), “têm a preocupação em trazer para sala de aula assuntos que sejam verdadeiramente científicos, e se esforçam por apresentar fatos e argumentos que conduzam os alunos à formulação de ideias pautadas na ciência”, desconsiderando que o importante é, discutir em sala de aula, os conteúdos voltados a realidade dos alunos, isto é, desenvolver o processo educacional naturalmente, proporcionando ao aluno inserir-se no contexto trabalhado mediante suas vivências pessoais, pois, além de favorecer a interação entre professor-aluno-conteúdo, possibilita o desenvolvimento de novos estímulos por parte dos alunos.

O ensino de Geografia deve estar voltado não apenas para os acontecimentos do mundo, mas buscar sempre relacionar o que está ocorrendo no mundo com fatos locais, sendo que, para que se tenha eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos (SANTOS, 2008, p. 115). Eis que a escolha de conceitos e categorias, por parte dos educadores, se tornam fundamentais para realização do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, no qual devemos ter como princípio, além do

compromisso com o saber científico, a importância de se considerar o saber local como processo de constituição do conhecimento, pautado pela história do presente, visando à compreensão da relação lugar-mundo. Assim, conforme Silveira (2003, p. 410);

As categorias são generalizações capazes de atravessar os períodos. Elas envelhecem, porém o fazem mais lentamente do que os conceitos. Estes devem esposar a história do presente. Por isso, o conceito é a categoria + a história do presente, ao mesmo tempo que, em sistema, os conceitos formam uma teoria.

Em decorrência da vasta literatura existente, várias são as concepções existentes acerca das categorias geográficas. Autores como Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Henry Lefebvre, Claude Raffestin, Ana Fani, Rui Moreira, Roberto Lobato Corrêa, Dirce Maria Suertegaray, Lygia Terra, colaboram significativamente para que as categorias geográficas exerçam seu papel de influência, levando os alunos a compreender abertamente a realidade e as possibilidades que interfiram de modo consciente e propositivo, assim concebido.

A discussão inicial, e antiga, envolve a concepção acerca do espaço em Geografia. Ela nos remete aos clássicos que transpõe as correntes de pensamento, haja vista ser este, o espaço geográfico, o nosso objeto de estudo. Ao longo de sua trajetória como Ciência, existiram distintas formas de concepção acerca do espaço.

Claude Raffestin entende o espaço como “palco de ações em que os sujeitos são os atores”, onde estes, por sua vez, se apropriam de um espaço, concreta ou abstratamente; o espaço é, portanto, anterior, preexistente a qualquer ação, e só existe em função dos objetivos intencionais do ator, representando não mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, o território visto e/ou vivido. (RAFFESTIN, 1993, p. 34). Para Henry Lefebvre, o espaço “desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema”, entendido como espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social, não sendo visto como espaço absoluto, vazio e puro” (LEFÉBVRE, 1976, p. 25-29).

É cabível, em meio a diversas percepções, enfatizar o exposto por Lygia Terra, ao evidenciar as múltiplas concepções de espaço através de seus diferentes significados; para a Geografia o espaço estudado com maior ênfase, ou seja, é aquele onde sobrevêm relações sociais, econômicas e políticas dentro de uma escala variável, do local ao global, aquele que apresenta alguma relação com as pessoas que o habitam. (TERRA, 2005, p. 14-15).

Manuel Correia de Andrade (1989, p. 17), entende o espaço como o resultado da “ação do homem” que o transforma em “função de suas necessidades”, buscando o equilíbrio entre o

“meio natural” e as demandas “civilizatórias”. Nessa perspectiva, Milton Santos define o espaço como algo dinâmico e unitário, reunindo materialidade e ação humana, sendo aqui, o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. (SANTOS, 2008, p. 46).

Admite-se assim, em meio a extensa biografia que, a formação sócio espacial pode ser considerada como um conceito-modelo, um conceitos-chave, essencial para que se possa compreender as demais categorias geográficas e sua estreita relação com o complexo processo de existência e reprodução social, processo este que, mediante as ações efetivadas pelos homens, estabelecem um conjunto de práticas cíclicas, que, segundo Corrêa, são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas; são práticas espaciais que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais. (2000, p. 33).

Tal como a definição de espaço em Geografia, a categoria território recebe diferentes classificações de acordo com o autor e ao período pertencente. Para Corrêa (1996, p. 251-252), vários são os territórios que recobrem a superfície terrestre, cada um apresentando uma dimensão específica, apropriada, vivenciada e percebida, constituindo-se assim, como um conceito subordinado ao espaço, sendo o território, uma evidência do lugar, e um pressuposto do espaço, pois o espaço é o maior lugar possível, ou seja, trata-se de uma dimensão do espaço que desvincula as relações humanas e sociais da relação direta com a dimensão natural do espaço, extraindo deste conceito a necessidade direta de domínio dos recursos naturais, como expressa-se na concepção clássica de território. (SUERTEGARAY, 2001, p. 07).

Observemos as definições de Manuel Correia de Andrade e Milton Santos acerca da categoria geográfica território:

O território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas; O território associa-se mais à ideia de integração nacional, de uma área efetivamente ocupada pela população, pela economia, a produção, o comércio, os transportes, a fiscalização etc. (ANDRADE, 2004, p. 12-17).

O território é definido como um nome político para o espaço de um país, configurado pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço; a formação do território perpassa pelo espaço e a forma do espaço é encaminhada segundo as técnicas vigentes e utilizadas; o território pode ser distinguido pela intensidade das técnicas trabalhadas, bem como pela diferenciação tecnológica das técnicas (SANTOS, 2006, p. 183-184).

As concepções estabelecidas por Andrade (2004), e por Santos (2006), apresentam-se ideologicamente próximas, pois para ambos autores, o conceito de território está relacionado a divisão político-administrativa e de poder por parte de um Estado ou Nação, delimitado juridicamente através de seus limites e fronteiras, podendo ser modificado de acordo com as necessidades jurisdicionais e dependendo das relações e das escalas temporais, a exemplo, a partir da emancipação política de um Município ou da constituição de um novo Estado da Federação.

Podemos considerar que os espaços são desiguais entre si, tendo cada um desses, suas especificidades. Nessa perspectiva, a noção de região surge associada a própria concepção de território onde, uma área delimitada por um determinado elemento, encontra-se ligada a relações de ordem política, delineada por características naturais locais como relevo, vegetação, clima etc. Seguindo esse raciocínio, os PCN's definem região como sendo uma parcela da superfície terrestre, caracterizada pela uniformidade, combinação e integração dos elementos da natureza. (BRASIL, 1998, p. 27).

Mais uma vez, as concepções estabelecidas por Andrade (1963), e por Santos (1985), contribuem significativamente para a conceitualização de outra categoria essencial para a ciência geográfica. Trata-se da caracterização conceitual da categoria geográfica região, utilizada por pesquisadores desde o século XIX, sendo utilizada como uma unidade político-territorial na qual se dividia o império romano. Etimologicamente, “a raiz da palavra vem do *regere*, que significa governar, pautada numa concepção política” (DANTAS; BARBOSA, 2011).

Para Andrade (1963, p. 63), a região é o conceito principal, considerando elementos da natureza e da sociedade, principalmente dessa última, evidenciando aspectos fundamentais do uso da terra, da ocupação e das relações de trabalho. Santos (1985, p. 49), menciona que região se definiria como o resultado de possibilidades, geradas pelo capital fixo e pelas relações políticas, sociais e culturais, resultados de razões técnicas e políticas.

A região, torna-se, então, uma importante categoria para que se possa compreender uma realidade particular dentro de um panorama global, onde as características históricas, aspectos culturais e outras conexões façam a diferença e sejam captados na totalidade do processo. (CARLOS, 1996, p. 21-22). De tal forma, ao refletir acerca da região, torna-se necessário envolver a compreensão entre suas relações, suas formas e seus conteúdos num determinado espaço, desde que estes interajam entre si. Roberto Lobato Corrêa (1987, p. 28), menciona que a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e natureza.

Nesse raciocínio eis que o autor menciona outra importante categoria geográfica, a paisagem, por ele mesmo enfatizada como sendo um conceito-chave da Geografia, um conceito tradicional, visto no passado como o objeto capaz de conferir unidade e identidade à Geografia, contudo, a paisagem foi durante tempos relegada a um plano secundário pelos geógrafos, renascendo nos anos 70 (CORRÊA, 1987, p. 50).

Hoje, um dos conceitos mais reconhecido e utilizado em Geografia surge com Milton Santos (2006, p. 66), ao descrever a paisagem como um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza; o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma determinada área. Para Andrade (2010, p. 14), as paisagens, além de projetar as heranças do passado, devem exprimir a percepção da antecipação do futuro, ou seja, nas paisagens se espelham harmonia e contraditoriamente, o passado, o presente e o futuro, lembrando o que foram, o que são e o que virão a ser.

Cabe ressaltar que a categoria paisagem em Geografia detém de um sentido diferente ao utilizado pelo senso comum, ou até mesmo por outras áreas do conhecimento pois, a paisagem num olhar geográfico é definida como sendo uma determinada unidade de um território, possuidora de uma identidade visual e seus fatores, sendo eles sociais, culturais e naturais, dependentes dos espaços e do tempo nas quais estejam inseridas.

Por fim, em meio as relações existentes entre as demais categorias anteriormente, a categoria geográfica lugar surge com uma particularidade não apenas político-administrativa ou de caráter espaço-relacional, mas de pertencimento, já que está exprime e/ou traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos, onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço.

Para Tuan (1983, p. 198), o lugar é uma área que foi apropriada afetivamente, transformando um espaço indiferente em lugar, o que por sua vez implica na relação com o tempo de significação desse espaço em lugar, um mundo de significado organizado. Por outro lado, Corrêa (2001, p. 107), enaltece que o lugar se constitui num conjunto de localizações geográficas interconectadas entre si por um certo número de ligações.

Percebe-se que ambos autores tem uma visão diferenciada acerca do conceito de lugar, entretanto, cabe ressaltar as especificidades de cada época e as correntes de pensamento da qual os mesmos se inserem. A partir dessa heterogeneidade, eis que Rui Moreira (2007, p. 60), descreve o lugar através de dois ângulos distintos, onde pode ser entendido como ocupar um

ponto na rede para estar inserido na geopolítica ou pode ser compreendido como pertencimento espaço vivido.

Desse modo, o lugar classifica-se a partir das suas densidades, sendo elas técnicas, informacionais e de comunicação, onde a sociedade realiza suas práticas cotidianas, caracterizadas aqui por Milton Santos (2006, p. 218), como o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis pelas diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Podemos assim considerar que a compreensão acerca da organização espacial, sobretudo, ocorre mediante a visualização de uma série de fatores, pois envolve um conjunto de formas com características distintas, que se constituem em decorrência de sua temporalidade. Neste viés, o espaço pode ser considerado como objeto indissociável de um sistema de ações composto pelo território, um ambiente controlador caracterizado pelas relações de poder existente; pela região, uma base dinâmica que dá sentido à definição de território; pela paisagem, caracterizado como um recorte espacial visível no qual observam-se as transformações produzidas pelo homem ao longo dos tempos; assim como o lugar, ambiente delimitado pelo relação de pertencimento existente entre uma determinada fração do espaço e aqueles que dela necessitam para suas relações cotidianas.

3.2 O Espaço Geográfico Como Objeto de Estudo da Geografia

Ao trabalharmos as categorias geográficas, podemos observar que os conceitos de território, região paisagem e lugar, originam-se a partir dos desdobramentos abordados como consequência de um objeto central de estudo, o espaço, caracterizado em Geografia como espaço geográfico, organizando-se metodologicamente a partir da análise da produção e do arranjo espacial, expressando sua identidade e discutir acerca da ação humana sobre a superfície terrestre. As categorias organizam-se mediante a obtenção de resultados particularizados da atuação humana sobre o meio.

A Geografia como ciência procura descrever as práticas e as relações do homem com o meio na qual esse se insere, sendo uma ferramenta precípua para que possamos entender o cotidiano de um lugar, bem como suas complexidades. Nesse contexto, é notório e perceptível as transformações ocorridas no meio decorrente da presença e da ação humana. Eis que

podemos considerar a existência de outro conceito ainda não evidenciado, mas essencial para caracterização e compreensão do espaço geográfico, que é o conceito de espaço natural.

O espaço natural, conforme Santos (2006, p. 173), é a área natural jamais tocada pelo homem, uma ecologia selvagem, ou seja, o ambiente original próprio da natureza, um ambiente composto pelos rios, pela vegetação, pelas formas de relevo, os elementos climáticos, dentre outros fatores que o caracterizam. Ana Fani A. Carlos (2007, p. 24) define o espaço natural hoje, como um espaço reduzido e transformado por um conjunto de técnicas, como podemos observar adiante.

Para Lefebvre, o espaço social contém dois tipos de relações responsáveis pela interação do homem com a natureza e sua conseqüente modificação, são elas: 1) as relações sociais de reprodução, isto é, as relações bio-psicológicas entre os sexos e entre os grupos etários, junto com a organização específica da família e 2) as relações de produção, ou seja, a divisão do trabalho e sua organização na forma de funções sociais hierárquicas (LEFÉBVRE, 1974, p. 32). Nos propõe ainda que a produção do espaço ocorra a partir de três elementos, sendo o primeiro a prática social, sendo o espaço percebido pelos indivíduos; o segundo, as representações do espaço, tal qual concebido por cientistas, engenheiros, planejadores etc., e o terceiro, o espaço representacional, sendo o espaço diretamente vivido pelos indivíduos, sendo que:

Do espaço, não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção. (LEFÉBVRE, 1974, p. 34).

De tal modo, Girardi (2008), identifica em Lefébvre (1974), a existência de proposições que, diretamente, contribuem para a formulação do conceito de espaço geográfico, ou seja, são bases para a construção do conceito de espaço geográfico, permitindo a inserção e consolidação da Geografia como uma ciência social, sendo elas as seguintes:

a) o espaço não é algo dado, ele é produzido pelo homem a partir da transformação da natureza pelo seu trabalho; **b)** as relações sociais são constituintes do espaço e é a partir delas que o homem altera a natureza; **c)** as relações sociais de produção, consumo e reprodução (social) são determinantes na produção do espaço; **d)** o espaço deve ser estudado a partir das formas, funções e estruturas; e, **e)** novas relações podem dar funções diferentes para formas preexistentes, pois o espaço não desaparece, ele possui elementos de diferentes tempos. (LEFÉBVRE, 1974, passim).

Em a “Natureza do Espaço”, Milton Santos (2006), sugere uma teoria geográfica do espaço que admite elementos propostos por Lefebvre, contudo, não se limitando as proposições supracitadas. Para o autor, o espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (p, 63). Considera ser a natureza, a origem, provedora das coisas, transformadas pelo homem através de técnicas em objetos.

Outra importante consideração acerca do espaço geográfico alvitada por Milton Santos (2006), se refere a proposição de que no princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos. (p. 65). Pressupõe-se assim que, a relação entre o homem e a natureza surge como uma técnica, caracterizada como um conjunto de meios e de instrumentos, sociais, dos quais os homens realizam, produzem e, do mesmo modo, criam o espaço.

Noutro momento, Santos (2006, p. 33), destaca a contradição do processo de produção do espaço, onde o espaço que, para o processo produtivo, une os homens, é o espaço que, por esse mesmo processo produtivo, os separa (sic), ressaltando que as técnicas não carecem de ser analisadas de forma isolada, mas como um fenômeno por ele caracterizado como técnico, não se tratando apenas de técnicas de produção, mas como um meio de realizar esse ou aquele resultado específico, que, em sua abrangência, permite alcançar através de fenômenos técnicos a noção de *espaço geográfico*. (p.37, grifo do autor).

O principal sistema técnico a ser compreendido na percepção de técnica de Milton Santos é a de um conjunto de instrumentos utilizados pela sociedade objetivando alterar a natureza e criar um novo espaço, aqui compreendido como espaço geográfico. De tal modo, considerar-se-á essa técnica como um sistema de ações e um sistema de objetos que nos une e que nos permite experimentar a relação homem-natureza e, conseqüentemente, a produção do espaço geográfico.

Ao regressarmos as considerações de Lefébvre (1974), no que se refere ao espaço social, cabe ressalvar a existência do que por ele pode ser considerado como a tríade do espaço. Essa tríade espacial caracteriza-se pelo processo de interação dialética a produção social dos espaços e as novas relações resgatadas pela resistência social dos usuários destes espaços. Braga (2007, p. 71), dá ênfase ao que Lefébvre chama de espaço diferencial, representado pela possibilidade de um espaço passível de apropriação entre o valor de uso e o valor de troca; a possibilidade de

ruptura do silêncio dos usuários do espaço frente aos agentes dominantes; uma forma de repensar a propriedade privada privilegiando o valor de uso.

Lefébvre (1976, apud. BRAGA, 2007, p. 70), descreve a tríade do espaço social conforme podemos observar a seguir:

a) espaço percebido, do corpo e da experiência corpórea, ligado às práticas espaciais, ou seja, a produção e reprodução social do espaço de maneira dialética; b) espaço concebido, também conhecido como espaço do poder dominante e da ideologia, que se encontra relacionado com as representações do espaço, a exemplo, o espaço dominante do modo de produção, o espaço dos planejadores e do poder; e c) espaço vivido, caracterizado como a união de experiência e cultura, de corpo e imaginário, um espaço de representação.

Assim, compreender a problemática do espaço provoca compreendê-lo criticamente, de modo a relaciona-lo entre o vivido, o percebido e o concebido. Há de se considerar que o espaço é a forma socialmente construída, estando, no espaço vivido, extremamente ligado às funções e estruturas. As práticas espaciais são concebidas de modo a carregar em si a dominação por meio dessas funções e estruturas, e exige que a luta tome outra dimensão, não se restringindo ao espaço privado, envolvendo-se numa relação com os espaços públicos, como lugares do encontro, reunião, reivindicação e sociabilidade. (DAMIANI; CARLOS; SEABRA, 1995, p. 62-74).

O espaço geográfico pode assim ser definido como um conjunto de lugares entendidos como fragmentos do próprio espaço, sejam eles, espaço produtivo ou espaço de consumo. Suas formas, funções e estruturas são essenciais para a concepção de sua totalidade, das quais aliadas a formação espacial se aproximam a outros elementos e fatores influenciadores de sua organização. O espaço geográfico pode ser concebido mediante suas variáveis, quantificadoras e qualificadoras, de acordo com cada momento histórico, ou seja, a organização do espaço geográfico pode ser definida em suma como o resultado do equilíbrio existente entre os fatores dispersivos e fatores de concentração, acondicionado a cada momento histórico.

3.3 Reflexões Acerca do Espaço Vivido.

A maneira como o espaço percebido é vivido está, certamente, relacionado ao modo como as pessoas a percebem e a vivem. A interação desenvolvida entre os indivíduos, o espaço físico (natural) e o espaço social (transformado) está diametralmente ligada aos costumes de

cada pessoa e ao modo em que estes conseguem conduzir o próprio processo de individualização. Ao assumir sua identidade, a pessoa vive e desenvolve o que Motta (2003, p. 37), descreve como uma relação de pertencimento em relação ao mundo que a abraça e também ao mundo que a repele, principalmente, quando essas pessoas se sentem capazes de decifrá-las e de representá-las, ou seja, estabelece um vínculo com esse espaço, um estado de apropriação e valorização, criando em si este sentimento de pertencimento ao lugar, bem como, a construção de uma identidade, territorialmente situada, seja no tempo, seja no espaço.

Dirce Suertegaray (2001, p. 20), aponta para as dificuldades e limitações impostas aos conceitos e/ou definições acerca do espaço, fazendo-se necessário partir de conceitos e teorias paralelas a fim de descrever caminhos e assinalar direções que apresentem expressões e possibilidades que auxiliem na leitura do espaço geográfico delineado, decorrente de um caminho metodológico específico que, no caso em tela, remete a referenciais teóricos indispensáveis a devida definição do espaço vivido.

Acredita-se que o cotidiano de um determinado lugar pode conter significados e possibilidades e que estes permitem uma melhor compreensão geográfica do espaço vivido, fundamentado nas palavras de Santos (1996, p. 252), ao enfatizar que cada lugar é, a sua maneira, o mundo; e de Sousa (1995, p. 65), todos os lugares são virtualmente mundiais. Para Motta (2003, p. 46), o lugar e o tempo são elementos relativamente importantes como fatores de interferência nas/das ações humanas pois, para ela, toda uma herança construída e reconstruída na cotidianidade, carregada de significados, tem muito a ver como as pessoas olham e lidam com o espaço vivido, ou seja, ela estabelece que as diferentes posições sociais interferem no agir das pessoas e sua relação com os objetos e com as outras pessoas.

Retornando a descrição referente a relação de pertencimento exposto por Motta (2003), podemos observar a construção do conceito de espaço vivido a partir do significado do papel social, ou melhor, como sujeito social, como cidadão com direitos e deveres. Essa reflexão pode ser estritamente compreendida mediante a explanação de que:

Quando o ser humano cria uma identidade, um sentimento de pertencimento, esse sentimento tenta se auto sustentar ao longo do tempo e no espaço, alicerçado em estruturas socioculturais históricas. E aqui entra a importância de um conhecimento maior para poder não simplesmente aceitar o seu lugar e o seu cotidiano como uma condição natural. O conhecimento pode fazer brechas, apontar saídas quando o sentimento de pertencimento, por exemplo, amarra a pessoa a um mundo muito limitado. Reforçando o que se dizia anteriormente, não é representar um papel, mas ter consciência que aquele lugar e aquele cotidiano é o seu espaço vivido, bom ou ruim. Saber que é um tempo e é um espaço de possibilidades. (MOTTA, 2003, p. 57-58).

De acordo com Santos (2012, p. 108), a relação do sujeito com o seu lugar é dinâmica, e embora se dê em escala local, interage com contextos mais amplos, do que aquele efetivamente, vivido por cada um, onde:

O lugar seria então a parte do mundo vivida pelo sujeito, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. Ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2012, p. 112).

Santos (2012), também reflete acerca das relações de identidade e de pertencimento ao enfatizar que, é no lugar que as pessoas vivem intensamente os processos sociais, onde se relacionam mais intensamente com as demais pessoas e até mesmo com o próprio espaço geográfico, isto é, entrando em contato com o mundo. Nessa perspectiva, acredita-se que a necessidade de se discutir o espaço vivido é uma maneira de vincular os acontecimentos do mundo, muitas das vezes contraditórios, frente as experiências vivenciadas no seu próprio lugar. Essas vivências podem, direta e indiretamente, contribuir para a compreensão da realidade e resultar em ações mais conscientes e críticas de seu dia a dia.

Retomando as considerações acerca da tríade do espaço social, cabe ressaltar a abordagem realizada por Harvey (2012), adicionada as contribuições propostas por Lefévre (1976), através da teoria marxista, que reafirma a necessidade de realização da articulação entre espaço e tempo. Essa relação dar-se-á mediante a construção de uma matriz conceitual, interligando a tríade dos espaços percebido, concebido e vivido, sugerido por Henry Lefévre e os espaços absoluto, relativo e relacional aludido por David Harvey, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 04: Matriz conceitual, espaço-temporal, a partir da teoria marxista estabelecida por Harvey.

	Espaço Percebido	Espaço Concebido	Espaço Vivido
E s p a ç o A b s o l u t o	Muros, pontes, portas, solo, teto, ruas, edifícios, cidades, montanhas, continentes, extensões de água, marcadores territoriais, fronteiras e barreiras físicas, condomínios fechados, etc.	Mapas cadastrais e administrativos; geometria euclidiana; descrição de paisagem; metáforas do confinamento, espaço aberto, localização, arranjo e posição.	Sentimentos de satisfação em torno do círculo familiar; sentimento de segurança ou encerramento devido a confinamento; sentimento de poder conferido pela propriedade, comando e dominação sobre o espaço; medo de outros que “não são dali”.
E s p a ç o R e l a t i v o	Circulação e fluxo de energia, água, ar, mercadorias, povos, informação, dinheiro, capital; acelerações e diminuições na fricção da distância.	Cartas temáticas e topológicas; geometrias e topologias não euclidianas; desenhos de perspectiva; metáforas de saberes localizados, de movimento, mobilidade, deslocamento, aceleração, distanciamento e compressão do espaço-tempo.	Ansiedade por não chegar na aula no horário; atração pela experiência do desconhecido; frustração num engarrafamento; tensões ou divertimentos resultantes da compressão espaço-tempo, da velocidade, do movimento.
E s p a ç o R e l a c i o n a l	Fluxos e campos de energia eletromagnética; relações sociais; superfícies econômicas e de renda potenciais; concentrações de poluição; potenciais de energia; sons, odores e sensações trazidas pelo vento.	Surrealismo; existencialismo; psicogeografias; ciberespaço; metáforas de incorporação de forças e de poderes.	Visões, fantasmas, desejos, frustrações, lembranças, sonhos, fantasmas, estados psíquicos.

Fonte: Harvey, 2012.

Para Harvey (2012), os quadros espaço-temporais descritos na matriz conceitual devem ser mantidos em tensão dialética uns com os outros, não podendo ser estabelecido nenhuma prioridade sobre eles, considerando que:

Não existiria, por exemplo, nenhum valor no espaço-tempo relacional sem trabalhos concretos construídos em inumeráveis lugares no espaço e tempo absolutos. Nem o valor emergiria como um poder imaterial, mas objetivo sem os inumeráveis atos de troca, os processos de circulação contínuos que mantêm o conjunto do mercado mundial no espaço-tempo relativo. O valor é, portanto, uma relação social que internaliza toda a história e a geografia do trabalho concreto no mercado mundial; expressa as relações sociais (principalmente, mas não exclusivamente, de classe) construídas pelo capitalismo na escala mundial. (HARVEY, 2012, p. 26).

De tal modo, considera-se as etapas da formação do espaço vivido, como uma experiência contínua, integrando a dimensão do tempo, isto é, “o espaço vivido é um espaço-movimento e um espaço-tempo vivido” (FRÉMONT, 1980, p. 25, grifo do autor). Para o autor, não reconhecer a interação entre esses diferentes quadros espaço-temporais deve ser considerado um erro, contudo, muitas discussões sobre as relações espaciais local-global se tornaram, de tal modo, uma desordem conceitual decorrente da não concepção acerca das diferentes espaço-temporalidades aqui envolvidas. É evidente, sobretudo importante, atentar para a tensão lógica entre o percebido, o concebido e, conseqüentemente, o vivido.

Em suma, compreende-se que a leitura do espaço vivido como forma de representá-lo nos remete à concepção dos significados dos lugares, das coisas e das relações entre elas existentes, exigindo arcabouços de pensamentos que nos possibilitem desenvolver e reproduzir as mais diversas categorias de análise. Discutir o espaço vivido pelos alunos pode ser considerado como uma maneira de interligar os acontecimentos contemporâneos, muitas das vezes contraditórios, resgatando suas experiências individuais.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL PAPA PAULO VI

O ensino de Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI (E.M.E.F. Papa Paulo VI) pouco se difere das demais escolas públicas existentes em território brasileiro. Perceber a escola como um ambiente adequado à aprendizagem, como expressa Freire (2011b), “onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo”, é praticamente inexistente. De tal modo, o espaço escolar, como demonstrado pelo autor deve, de maneira contínua, permeada pela atividade docente, contribuir para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, do estímulo e da descoberta, proporcionando aos alunos um processo de ensino caracterizado por uma educação norteada por princípios éticos, políticos, sociais e culturais.

A seguir, propõe-se a descrição, análise e discussão frente a realidade vivenciada pela comunidade escolar da E.M.E.F. Papa Paulo VI, nesta pesquisa limitando-se: a) a observação e a caracterização do espaço escolar, considerando seus recursos físicos, humanos e as práticas pedagógicas propostas em seu projeto político pedagógico; b) as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Geografia, de modo que estes desenvolvam o seu pleno desenvolvimento, preparando os alunos para o devido exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho, a vivência e a convivência em sociedade; e c) a compreensão, reflexão, descrição e análise por parte dos alunos sobre essas experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas da disciplina de Geografia por seus respectivos professores, inclusive, as técnicas e metodologias por eles utilizadas.

Para isto, participaram desta pesquisa os 02 professores responsáveis por ministrar a disciplina de Geografia nas turmas do 6º ao 9º Ano e 71 alunos, regularmente matriculados, assim distribuídos: 14 alunos do 6º Ano, 25 alunos do 7º Ano, 16 alunos do 8º Ano e 16 alunos do 9º Ano. Cabe salientar que a participação ocorreu mediante aplicação de um questionário, no qual professores e alunos responderam e opinaram sobre a proposta acima descrita.

4.1 Caracterização do espaço escolar

Segundo o PPP (2016), a Escola foi fundada em 1970 por Severino Macêdo Dantas, com ajuda do Vaticano e apoio da comunidade católica local, representados pelo Padre José Mangueira Rolim, a Escola Papa Paulo VI inicia suas atividades de ensino através de Exames de Admissão para ingresso na extinta modalidade de Ensino Ginásial. Em 1994, através do Ato

nº 192/92, a Escola passa a ser administrada pelo poder público municipal, sob responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, sendo assim denominada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI (PPP, 2016).

Considerada a partir de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Sousa-PB, a maior escola da rede municipal de ensino, a E.M.E.F. Papa Paulo VI encontra-se localizada a Rua São Paulo nº 28, Jardim Sorrilândia I, entretanto, atende aos bairros circunvizinhos, além de algumas comunidades rurais do município.

Fotografia 01 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI.



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 02 – Espaço Interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI.



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 03 – Ambiente de Sala de Aula



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 04 – Hall de Acesso as Salas de Aula



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 05 – Ambiente dos Professores



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 06 – Banheiro dos Professores



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 07 – Banheiro dos Alunos



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 08 – Ambientes de Sala de Aula



Fonte: Sousa, 2016.

Fotografia 09 – Quadra Poliesportiva



Fonte: Sousa, 2016.

Sob gestão da Prof.^a Maria do Socorro Rodrigues (Diretora) e da Prof.^a Maria Janete Soares (Vice-Diretora), a E.M.E.F. Papa Paulo VI oferta a comunidade escolar no ano letivo em curso o ensino regular nas modalidades: Educação Infantil (ciclo de alfabetização); Ensino Fundamental Anos Iniciais (EF-AI) (4º e 5º Ano); e Ensino Fundamental Anos Finais (EF-AF) (6º ao 9º Ano); nos turnos manhã e tarde, distribuídos 28 turmas, com 710 alunos matriculados.

Os núcleos, pedagógico e técnico administrativo, são compostos por 37 docentes, sendo 25 Especialistas, e 18 técnicos administrativos, assim distribuídos:

Quadro 05 – Distribuição dos núcleos pedagógico e técnico administrativo da Escola.

Núcleo Pedagógico	Núcleo Técnico-Administrativo
02 Supervisores;	01 Secretária;
01 Coordenador do Programa Mais Educação;	01 Bibliotecária;
01 Professor de Atendimento Educacional Especializado;	02 Técnicos em Assuntos Educacionais;
02 Professores da Educação Infantil;	03 Vigilantes;
15 Professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais;	02 Merendeiras;
16 Professores do Ensino Fundamental Anos Finais;	09 Aux. de Serviços Gerais;

Fonte: E.M.E.F. Papa Paulo VI, 2016.

Quadro 06 – Distribuição dos professores por disciplinas que lecionam.

16 Professores do Ensino Fundamental Anos Finais;	01 Professor de Arte e Ensino Religioso;
	02 Professores de Ciências;
	01 Professor de Educação Física;
	02 Professores de Geografia;
	03 Professores de História;
	01 Professor de Língua Inglesa;
	03 Professores de Língua Portuguesa;
	03 Professores de Matemática;

Fonte: E.M.E.F. Papa Paulo VI, 2016.

Sobre o espaço físico destinado as práticas pedagógicas, administrativas, recreativas e de apoio, dispõem-se uma área de aproximadamente 1.600 m², subdivididos em 35 ambientes, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 07 – Distribuição dos ambientes internos da Escola.

Setores Administrativos	01 Sala da diretoria;
	01 Sala da secretaria;
Setores Pedagógicos	17 Salas de aula;
	01 Auditório/Sala de Vídeo;
	01 Biblioteca
	02 Laboratórios (Ciências e Informática);
	01 Sala dos Professores;
Espaços Recreativos	01 Sala da Banda Marcial
	01 Quadra Poliesportiva;
Espaços de Apoio	01 Cantina;
	01 Refeitório;
	02 Despensa/Almoxarifado;
	05 Banheiros ⁹ ;

Fonte: E.M.E.F. Papa Paulo VI, 2016.

Esses ambientes, de acordo com o PPP (2016), são suficientes e atendem as necessidades da Escola e da comunidade escolar (710 alunos e 80 funcionários).

4.2 Fundamentação, princípios e índices de desenvolvimento

Mediante uma proposta de trabalho baseada na teoria sócio construtivista, propondo uma educação pensada como processo global, a E.M.E.F. Papa Paulo VI considera necessário preparar os educandos para o exercício da cidadania e para a apropriação do conhecimento, na qual se almeja uma sociedade menos seletiva e discriminatória, crítica e reflexiva, onde homens e mulheres sejam sujeitos de sua própria história. (PPP, 2016, p. 11).

A Escola adota também o princípio das teorias piagetianas, se preocupando em proporcionar a evolução do pensamento do educando mediante a valorização de conhecimentos

⁹ Banheiros femininos e masculinos, com divisórias, e acesso para portadores de necessidades especiais; alguns localizados na quadra poliesportiva, servindo inclusive como vestiário; e um unissex, para uso dos funcionários.

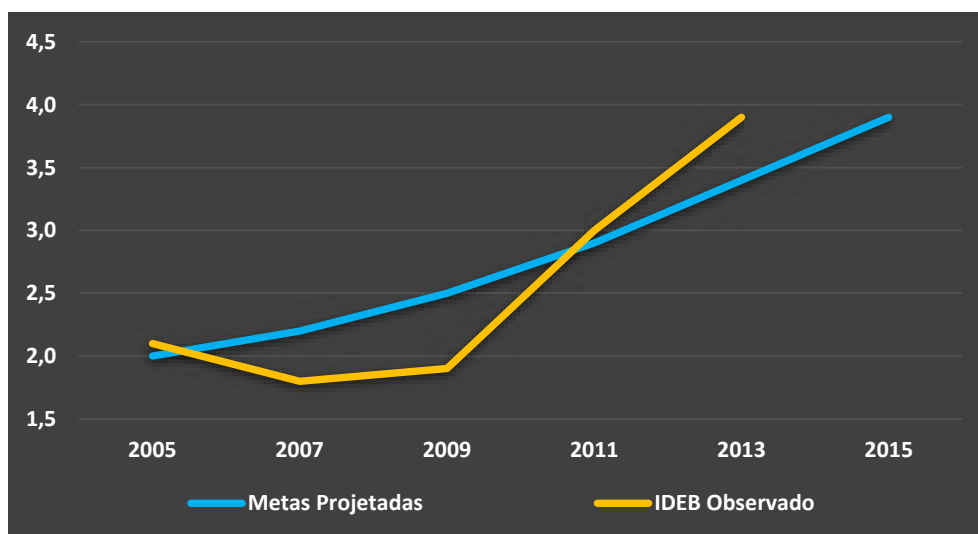
prévios, em meio ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Propõe ainda mecanismos que envolvem toda a comunidade escolar de maneira participativa, buscando alternativas através do trabalho coletivo, produzindo, discutindo, construindo, reconstruindo e fortalecendo a identidade da escola e da comunidade. (PPP, 2016, p. 12).

A E.M.E.F. Papa Paulo VI objetiva valorizar a educação como um instrumento de interação e de ascensão social, proporcionando uma educação de qualidade por meio de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação e da sociedade, mediante um processo de formação dos indivíduos, plenos e aptos a construção de sua própria autonomia. Nessa perspectiva, a E.M.E.F. Papa Paulo VI tem como princípios pedagógicos:

O respeito ao educando, considerando suas diferenças, limitações, fraternidades, competências e habilidades; *a superação*, estimulando a vontade de aprender; *a interação*, a partir da ação educativa e do conhecimento de descobertas sobre si, seus anseios e projetos pessoais; *a criatividade*, favorecendo a oportunidade de se expressar, formular conceitos, buscando um consenso; *o incentivo*, despertando o interesse pela aprendizagem e pelo zelo do ambiente escolar; e *a aprendizagem significativa*, aprimorando a aprendizagem e a formulação de conceitos mediante uso de materiais específicos. (PPP, 2016, p. 17, *grifo nosso*).

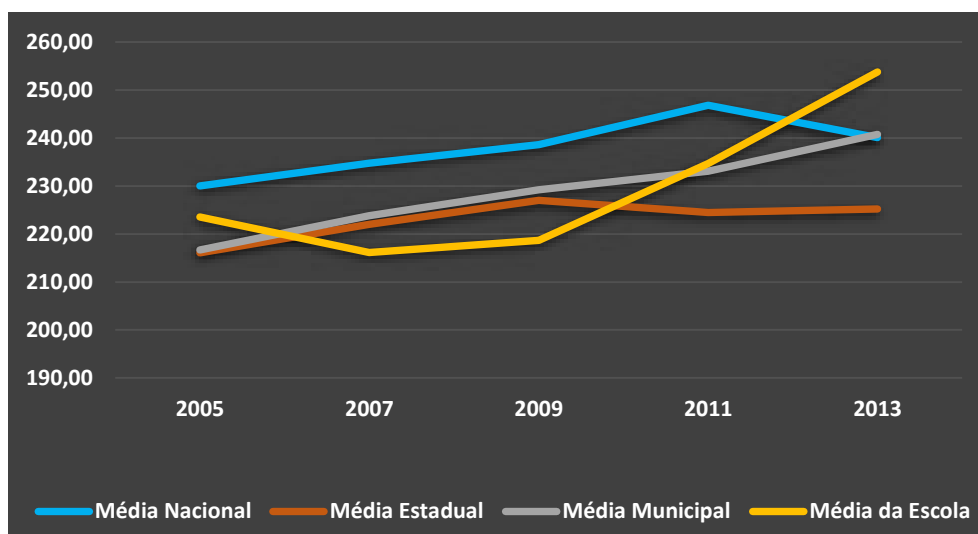
Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (2016, p. 19), nos últimos anos, mesmo sob forte influência da crise que perpassa a Educação Nacional e que interfere na manutenção de seu espaço físico, a Escola apresentou índices superiores às metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Gráfico 01 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na E.M.E.F. Papa Paulo IV¹⁰.



Fonte: INEP, 2016a.

¹⁰ Os índices de 2015 não foram computados em virtude da não divulgação oficial por parte do INEP.

Gráfico 02 – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar na E.M.E.F. Papa Paulo IV¹¹.

Fonte: INEP, 2016b.

Nos gráficos 01 e 02 observamos a evolução sucedida entre os anos de 2005 e 2013 frente as avaliações externas realizadas pelo INEP. No primeiro, expôs-se os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na qual observamos a evolução advinda a partir do ano de 2009, sobrepondo as metas estipuladas pelo instituto. No segundo, foi apresentado os dados referentes a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), onde também se observa a evolução novamente a partir do ano de 2009.

Esta evolução dar-se-á a partir da mudança do núcleo gestor da escola e por um incremento significativo de recursos por parte do poder público, já que, justamente nesse período, a Escola se consolidou, como mencionado, a partir de dados estatísticos, como a maior unidade de ensino da rede municipal.

4.2 Práticas pedagógicas propostas no projeto político: o ensino de Geografia

A E.M.E.F. Papa Paulo VI tem como missão pedagógica, prestar uma educação inovadora e de qualidade e, no caso da Geografia, sob um olhar interdisciplinar, a partir do uso de tecnologias e ferramentas que venham a tornar eficaz as ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, possibilitando aos alunos a participação como co-autores do processo educacional.

¹¹ Os índices de 2015 não foram computados em virtude da não divulgação oficial por parte do INEP.

Mediante este panorama, propôs-se desenvolver um ensino de Geografia, baseado nos princípios estabelecidos nos PCN's, sendo assim realizados mediante aulas expositivas ou leitura dos textos do livro didático, sendo possível trabalhar de maneira mais dinâmica e instigante para os alunos, através de situações problematizadoras os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares, regiões e territórios, de modo a relaciona-las entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; promovendo o domínio de procedimentos que permitam aos alunos ler e explicar as paisagens e os lugares. (PPP, 2016, p. 20).

A dinamicidade existente possibilita aos professores planejarem e desenvolverem situações que considerem, basicamente, assuntos que oportunizem: o estudo e a leitura da paisagem, a partir da observação, da descrição, da explicação e da interação entre os fenômenos identificados; o estudo geográfico baseado na territorialidade e sua extensão, através da análise, do trabalho, da pesquisa e da representação cartográfica; e, principalmente, a representação do espaço geográfico, mediante a aquisição da noção de espaço, a compreensão do espaço geográfico, a compreensão do sistema de representação do espaço, as linguagens gráficas e comunicativas e os diferentes sistemas de representação espacial.

A partir destas orientações didáticas expressas no projeto político pedagógico, procurou-se especificar como e por que estas exterioridades podem ser utilizadas pelos professores no planejamento de seu trabalho e conseqüentemente no ensino da disciplina. Assim, se estabeleceu de maneira conjunta, a organização dos componentes curriculares pela Escola, de modo a possibilitar aos educandos o conhecimento do processo histórico e a formação das sociedades humanas e o as múltiplas relações existentes entre estas e a natureza, assim como a compreensão do papel das sociedades na apropriação, construção e produção dos territórios, das paisagens e dos lugares, visando inclusive, o respeito ao patrimônio sócio cultural e a biodiversidade. (PEDAGÓGICO, 2016).

4.3 Experiências e práticas pedagógicas: os professores de Geografia

Em meio ao procedimento de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar, torna-se necessário a utilização de materiais e métodos como subsídio para que alunos e professores, frente a preparação de atividades, realizem a relação entre teoria e prática como modo de promover o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Essa assistência delega a

representatividade desses como os principais integrantes desse núcleo de aprendizagem e os professores os mediadores do processo de construção do conhecimento.

De modo a contemplar a compreensão inerente as experiências e as práticas pedagógicas vivenciadas e desenvolvidas pelos professores de Geografia na E.M.E.F. Papa Paulo VI, vimos a necessidade de realizar através desse tópico a descrição acerca dessas premissas, bem como elencar, além das experiências e práticas pedagógicas, as opiniões e anseios expressados por esses profissionais durante aplicação do questionário, sendo esse como mencionado anteriormente, um dos instrumentos de coleta de dados utilizado na pesquisa.

O primeiro participante a ser questionado, denominado como Professor A, é graduado em Geografia e exerce a atividade docente a 11 anos, sendo 02 anos nas turmas de Geografia da E.M.E.F. Papa Paulo VI. Durante esse período, o professor A descreve que o desinteresse e indisciplina, a falta de atenção e a falta de participação das famílias foram os principais problemas encontrados nas turmas que leciona nesta unidade escolar. Outro fator identificado e que tem proporcionado dificuldades quem influenciaram no desempenho individual dos seus alunos são a falta de materiais (didático-pedagógico) e a falta de infraestrutura (espaços físicos).

De modo a promover o conhecimento integrado e desenvolver a espacialidade dos alunos junto à sociedade, o professor A enaltece a importância do uso de metodologias diversificadas, das quais destaca a utilização de filmes, documentários e mapas temáticos. Entretanto, a utilização destas metodologias torna-se dificultada devido à falta de equipamentos adequados, principalmente, os de uso por parte dos alunos. Tais obstáculos acabam por corroborar a deficiência existente em se desenvolver pesquisas, projeto ou ações inovadoras nas turmas de Geografia, procedimentos estes responsáveis pela motivação e desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Sobre as práticas pedagógicas, no entendimento do professor A, torna-se necessário à o desenvolvimento de algumas atitudes que podem despertar a atenção dos educandos durante as aulas de Geografia, com destaque a manutenção da motivação, a demonstração de afeto, a transmissão de segurança, a manutenção do bem-humor, além da interação permanente entre professores e alunos. Contudo, em meio a necessidade de manutenção das supracitadas práticas, a realização do procedimento avaliativo se dispõe como principal prática pedagógica, importante e indispensável, realizadas de várias formas, tendo a prova, como prática tradicionalista, a de maior peso neste contexto.

Em continuidade aos métodos avaliativos tradicionalistas, a periodicidade de realização das avaliações ocorre bimestralmente, acompanhadas pelos núcleos gestor e pedagógico da escola, mediante o fortalecimento do planejamento, implementação de projetos, promoção de

palestras e reuniões. Estas metodologias comportam-se de maneira objetiva e sistemática de modo a proporcionar um melhor rendimento por parte dos alunos.

O outro professor participante e questionado, aqui denominado como Professor B, é graduado em História e exerce a atividade docente a pouco mais de três (03) anos e já lecionou a disciplina de Geografia em outras oportunidades em outras unidades de ensino, entretanto, na E.M.E.F. Papa Paulo VI o professor encontra-se em exercício a poucos dias, em virtude do afastamento da professora titular para tratamento de saúde.

Desconsiderando o pouco tempo de exercício docente frente as aulas de Geografia na supracitada unidade de ensino, o professor B já pôde observar algumas características comuns as descritas pelo outro professor de Geografia da Escola, a exemplo, as dificuldades encontradas nas turmas, como o desinteresse, a indisciplina e falta de atenção por parte dos alunos.

Assim como o professor A, o professor B identificou outro fator que tem proporcionado dificuldades quem influenciaram no desempenho individual dos seus alunos, sendo esta, a falta de infraestrutura (espaços físicos). O professor B considera que estes “problemas” interferem diretamente em suas aulas, pois devido à falta de atenção por parte dos alunos, as aulas não são proveitosas e o rendimento da aprendizagem é muito baixo.

Sobre o uso de metodologias diversificadas que possam vir a promover o conhecimento integrado e desenvolver a espacialidade dos alunos junto a sociedade, o professor as consideram como de suma importância, ressaltando ser indispensáveis em qualquer área do conhecimento, porém, destaca que na disciplina de Geografia as possibilidades são ampliadas. Entre as metodologias diversificadas utilizadas, o professor destaca a utilização em suas aulas de softwares educacionais, a exibição de filmes e documentários, bem como o manuseio de mapas temáticos.

Com relação as dificuldades ao articular aulas com metodologias diversificadas de modo a contemplar a complexidade contemporânea e as inovações tecnológicas, diferentemente do outro professor, o professor B afirma não as sentir, todavia, lamenta a impossibilidade de desenvolvimento de algum tipo de pesquisa, projeto ou ações inovadoras nas turmas de Geografia, já que, comumente, leciona essa disciplina em caráter substitutivo, outrossim, considera essas práticas essenciais para a motivação dos alunos e o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Entende que o professor pode e necessita desenvolver atividades que despertem a atenção dos educandos durante as aulas de Geografia e em consonância com essas incumbências, tornar-se-á necessário a manutenção da motivação nos alunos, a demonstração

de afeto durante o desenvolvimento das aulas, a transmissão de segurança frente a exposição dos conteúdos, bem como a manutenção do processo de interação professor-aluno.

Do mesmo modo que o professor A, – assim como quase toda a categoria docente –, o professor B considera ser importante a execução de procedimentos avaliativos nas disciplinas que lecionam, a Geografia é uma delas. Ressalta que o procedimento avaliativo ocorre de diversas maneiras, contudo, as provas aplicadas dispõem de um maior peso, considerando a periodicidade de sua execução, e atestadas como sendo realizadas bimestralmente.

Por fim, sobre o acompanhamento realizado pelos núcleos gestor e pedagógico da escola, o professor B afirmar ser este desenvolvido durante as aulas e durante os procedimentos avaliativos e o descreve como primordial ao considerarmos as benfeitorias inerentes ao rendimento dos alunos durante os bimestres letivos. Essa assistência caracteriza-se pelo fortalecimento do planejamento semanal, pela implementação de projetos de intervenção, pela aquisição de materiais didáticos auxiliares, pela realização de parcerias e pela promoção de palestras e reuniões junto à comunidade escolar.

4.4 A Geografia e as práticas pedagógicas: a descrição e a análise discente

O ensino de Geografia, semelhantemente as demais disciplinas, não se dispõe como um ensinamento neutro. A Geografia requer, além da compreensão de seus conteúdos, a contextualização acerca da realidade vivenciada pelos educandos, proporcionando a eles um sentido orientador, responsável pela construção do conhecimento, pelo desenvolvimento do senso crítico, indispensáveis a formação do cidadão.

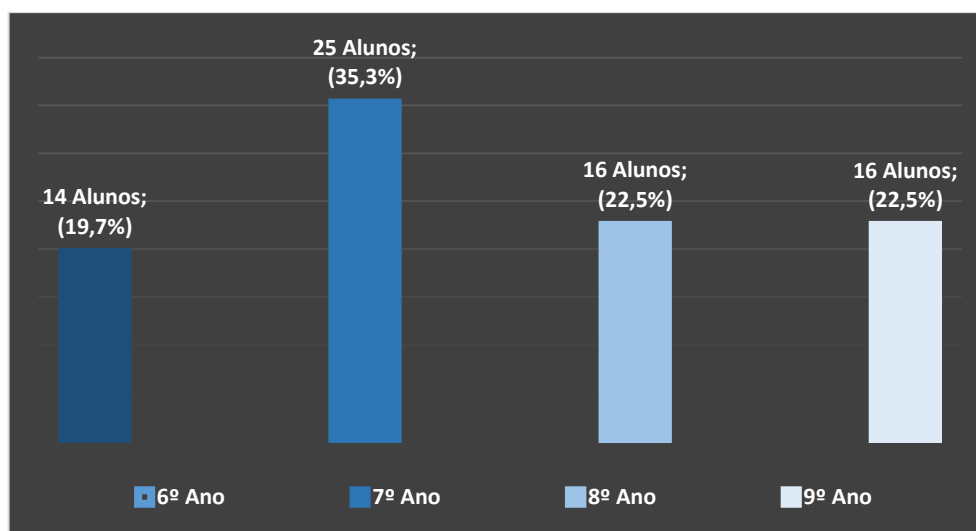
A Geografia, conforme descrito por Pimenta e Carvalho (2008), por seu conteúdo específico, necessita ser repensada constantemente, já que, os elementos por ela utilizada, indiscutivelmente, possibilitam aos alunos uma aprendizagem contextualizada e significativa, norteada pela utilização de práticas pedagógicas específicas, descritas pela didática como:

A marca de sua história, a função técnica, ou seja, aquela dimensão que se refere ao processo de ensino-aprendizagem apenas como uma ação intencional que procura organizar condições que propiciem a aprendizagem. Neste caso, são valorizados os objetivos instrucionais, a seleção do conteúdo, as estratégias de ensino, a avaliação etc. É o que se convencionou chamar de tecnicismo, no qual o fazer pedagógico está dissociado de suas raízes político-sociais e ideológicas, fazendo crer que a Educação é neutra e se resume aos instrumentos e técnicas, as quais, se bem utilizadas, levariam ao sucesso escolar. (PIMENTA; CARVALHO, 2008a, p. 05).

Nesse sentido, a didática na Geografia é a responsável por mostrar o percurso pelo qual nós, professores, temos de seguir, utilizando-se de métodos e técnicas, que levem a aprendizagem aos alunos. Candau (2011, p. 18), denota que “a didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’“. O ensino de Geografia não pode ser considerado um ensino neutro, e segundo Pimenta e Carvalho (2008a, p. 06), requer a compreensão de que seus conteúdos devem ser contextualizados de acordo com a realidade dos educandos, de modo a fazer sentido para os mesmos, e orientados para a construção de um conhecimento que seja útil para o cidadão em formação.

Assim, de modo a conhecermos as possíveis práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia na E.M.E.F. Papa Paulo VI, necessitamos através desta pesquisa considerarmos a opinião daqueles que, logicamente, são os mais favorecidos com o desenvolvimento das presumíveis habilidades, ou seja, os alunos. E como exposto no início deste capítulo, participaram desta pesquisa através da aplicação de questionários, setenta e um (71) alunos regularmente matriculados na E.M.E.F. Papa Paulo VI, entre turmas do 6º, 7º, 8º e 9º Ano, assim distribuídos:

Gráfico 03 - Distribuição de alunos participantes da pesquisa por turma.



Fonte: Sousa, 2016.

A contribuição advinda deste grupo de alunos proporcionará, como mencionado, a compreensão, reflexão, descrição e análise por parte destes sobre as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas da disciplina de Geografia por seus respectivos

professores, bem como o que acham sobre o uso de recursos e práticas tradicionais, como o livro didático e os processos avaliativos, e sobre a utilização de metodologias diversificadas durante as aulas de Geografia.

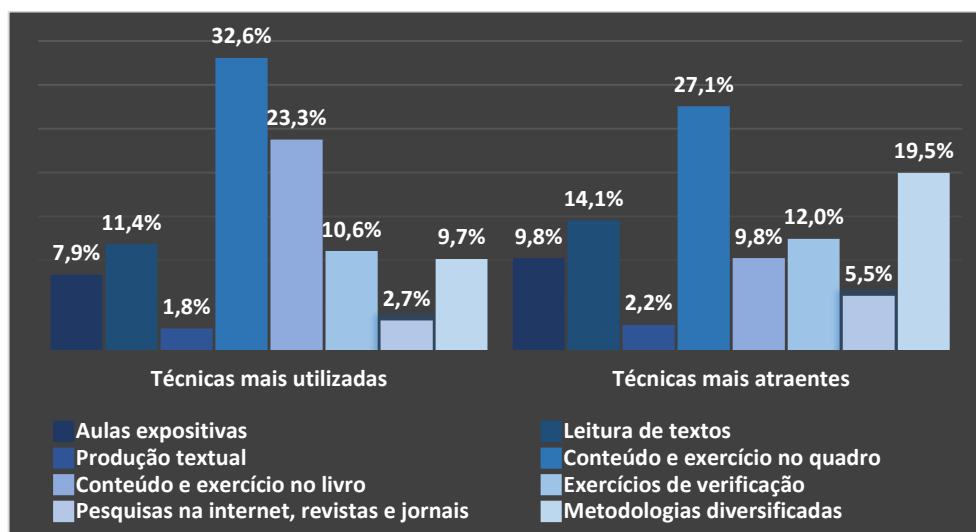
A estratégia metodológica corresponde ao elemento da didática em que o professor organiza as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos em relação a um conteúdo específico. (PIMENTA; CARVALHO, 2008b, p. 09). Deste modo, os professores, ao dirigirem um procedimento de ensino específico, devem considerar a função que está técnica exercerá sobre a aprendizagem do aluno. Utilizar de maneira intencional um determinado conjunto de ações e procedimentos em Geografia, ou em outros campos do conhecimento, é o que hoje conhecemos como método ou metodologia de ensino, ou ainda, como estratégia metodológica.

Em meio as vivências e as experiências docentes, identificamos diversas estratégias metodológicas, algumas comuns e referem-se às concepções e as práticas pedagogias tradicionais, outras, referem-se a novas metodologias, em sua maioria decorrentes das tecnologias informacionais e de comunicação, as populares TIC's. Entretanto, cabe ressaltarmos que independentemente da existência dessas novas metodologias, as estratégias pedagógicas de caráter tradicionalista podem ser, além importantes, transformadoras e emancipatórias, possibilitando aos alunos a motivação e o acesso à informação e ao conhecimento.

Corroborando com o discurso docente, em meio a dimensão didática motivadora e interessante, os discentes percebem as práticas desenvolvidas por seus professores de Geografia como instigantes e impulsionadoras, caracterizadas por um conjunto de técnicas independentes que atuam em meio a uma perspectiva de mudança.

Considerando estes aspectos, os alunos afirmam que entre as técnicas de ensino mais utilizadas durante as aulas de Geografia, destacam-se a exposição de conteúdos e aplicação de exercícios, dispostos no quadro e no livro didático. Contudo, outras técnicas de ensino foram consideradas, como a execução de aulas expositivas, leituras de textos e produção textual, exercícios de verificação, pesquisas na internet, em jornais ou em revistas, assim como o uso de metodologias diversificadas.

Questionados sobre quais dessas técnicas empregadas pelos professores de Geografia mais atraem a sua atenção, os alunos foram enfáticos ao afirmarem considerar a exposição de conteúdos e aplicação de exercícios no quadro, contudo, atestaram que o uso de metodologias diversificadas também os cativam consideravelmente. Outrossim, enaltecem outras técnicas como atraentes, a exemplo, aulas expositivas, leituras de texto e exercícios de verificação. Tais ponderações podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 04 - Sobre as técnicas de ensino mais utilizadas e mais atraentes.

Fonte: Sousa, 2016.

As técnicas de ensino em qualquer área do conhecimento, em especial na Geografia, possibilitam a professores e alunos o desenvolvimento de aulas dinâmicas e atraentes, em função do domínio dos conteúdos e do domínio dos elementos caracterizadores de uma prática educativa consistente e, acima de tudo, crítica. Estes elementos devem ser considerados na prática docente e discente e, não obstante, os objetivos atinentes a prática pedagógica, de modo à formarmos sujeitos autônomos e conscientes de sua existência e importância perante a sociedade, não se permitindo considerar apenas a dimensão técnica desses elementos.

A Geografia passou por um período constituído por intensos debates envolvendo suas diferentes correntes de pensamento, e assim como as demais ciências que compõem os currículos escolares, busca desenvolver nos alunos a capacidade que estes têm de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente acerca da realidade por eles vivenciada. Essa realidade é o que se considera como a totalidade na qual insere-se sociedade e a natureza, cabendo à ciência geográfica, proporcionar aos alunos a compreensão acerca do espaço produzido pela sociedade contemporânea, suas desigualdades e contradições, e as relações por ela se desenvolvida.

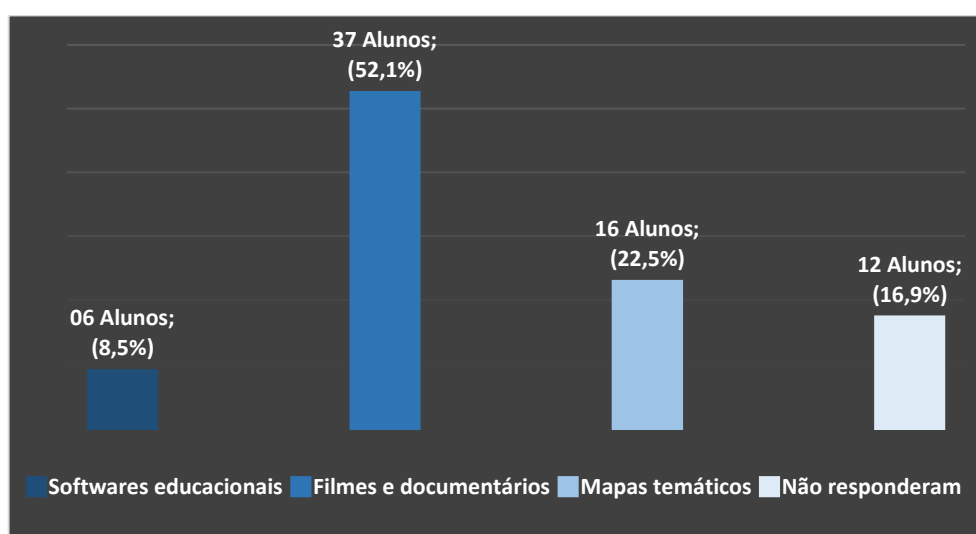
Percebe-se ao longo dos anos e de maneira invariável, principalmente mediante utilização dos livros didáticos, a discordância entre os conteúdos escolhidos pelos professores e a realidade vivenciada pelos alunos ao qual este conteúdo se destina. A necessidade de adequação dos conteúdos para a compreensão da realidade local é, indiscutivelmente, o procedimento ideal para que os alunos possam vir a compreender a realidade global, comumente propostas nos livros didáticos.

Outro fator de extrema importância e perceptível no contexto educacional atual está voltado aos procedimentos avaliativos, de caráter tradicionalistas, intrinsecamente ligado a prática pedagógica assimilada pelos professores já nos primeiros anos de atividade docente. A avaliação é a prática pedagógica nos permite definirmos quais os conteúdos necessários para o devido desenvolvimento das atividades, bem como a adequação de métodos peculiares a compreensão e conseqüente processo de ensino aprendizagem. Por meio delas, professores e alunos compreendem suas escolhas e redefinem quais os percursos necessários para obtenção das metas estipuladas.

Os recursos tecnológicos são usados como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível, como proposto nos PCN's de Geografia, através do uso das tecnologias da comunicação problematizarmos sobre os conteúdos específicos da disciplina. Neste viés, interpelamos junto aos alunos algumas indagações concernentes a realidade por eles enaltecidas, considerando a existências de práticas pedagógicas tradicionais e de metodologias diversificadas, uma delas os recursos tecnológicos, os permitindo expressar sobre sua importância como aprendizagem, de modo a reverberar através do ensino de geografia, a ressignificação das práticas educativas fundamentais, dos quais interpelaremos a seguir.

Primeiramente, ponderando acerca da utilização de metodologias diversificadas destinadas a promoção do conhecimento e do desenvolvimento dos alunos junto à sociedade, estes assinalaram de maneira positiva frente ao questionamento, isto é, cerca de 83%, destacando, inclusive, a exibição de filmes e documentários como os mais utilizados nas aulas de Geografia, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 05 - Sobre as metodologias diversificadas utilizadas pelo professor de Geografia.



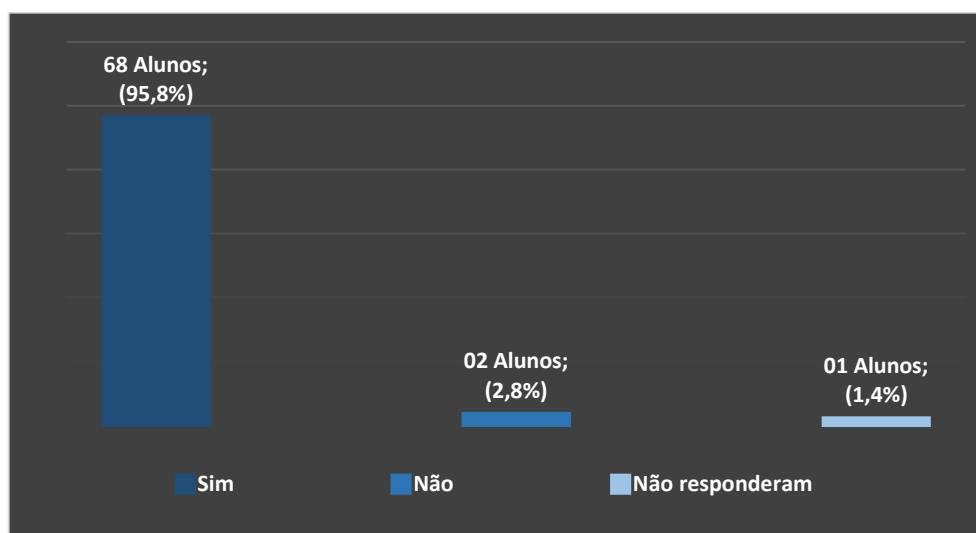
Fonte: Sousa, 2016.

A inserção de metodologias diversificadas caracteriza-se, pelo que conhecemos, como novas tecnologias ou novos produtos, aqui instruídos como ferramenta de redefinição do significado estrito de automação, isto é, sua conceituação exprime o que Pimenta e Carvalho (2008) intitulam como um novo paradigma, um modelo inovador desenvolvido a partir da introdução de tecnologias e materiais suplementares responsáveis por uma nova desenvoltura dos professores frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o uso de metodologias tradicionais permanece presente no contexto educacional brasileiro, condescendente ao uso das novas metodologias. A principal delas e que exerce maior influência defronte à prática de ensino brasileira é o livro didático, além disso, a dificuldade em optar por uma ferramenta de auxílio mais dinâmica ou até mesmo atualizada, faz com que os professores se apegassem a este material que, sobretudo, é mais acessível que outras ferramentas pedagógicas.

Questionados sobre a importância do uso do livro de didático durante as aulas pelos professores de Geografia, os alunos foram enfáticos ao afirmarem considera-los como de relevante importância, porém, destacam que este recurso não pode nem deve ser considerado como único componente da perspectiva pedagógica do ensino, inclusive, asseguram não serem usados com ampla frequência pelos professores. Vejamos a disposição percentual nos gráficos a seguir:

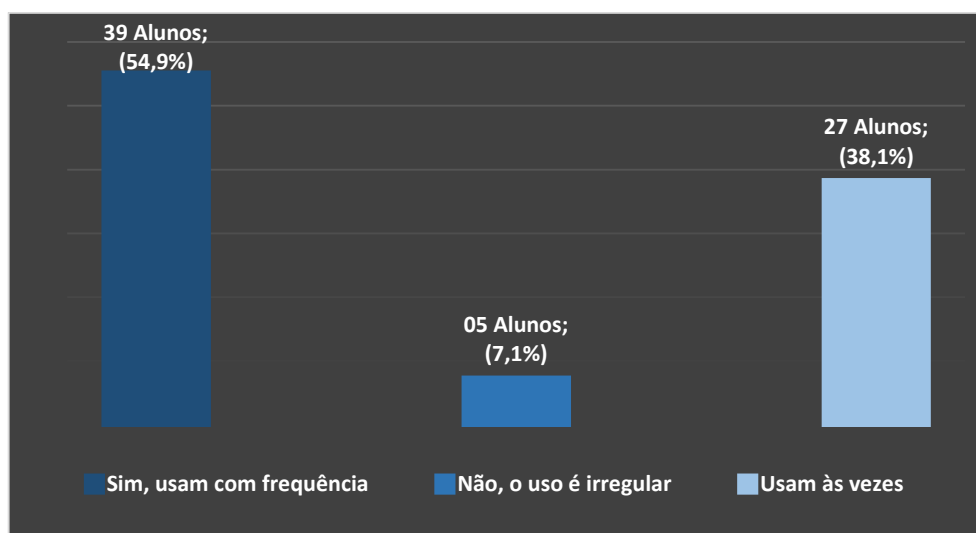
Gráfico 06 - Sobre a importância do livro didático nas aulas de Geografia.



Fonte: Sousa, 2016.

Além de expor suas opiniões acerca da importância do Livro Didático os alunos expressaram suas opiniões no que se refere a frequência e ao uso do livro didático nas aulas de Geografia. Para a maioria dos alunos os Livros Didáticos são usados com frequência e destacam também que esta frequência é essencial para a devida compreensão dos conteúdos.

Gráfico 07 – Sobre a frequência e o uso do livro didático nas aulas de Geografia.



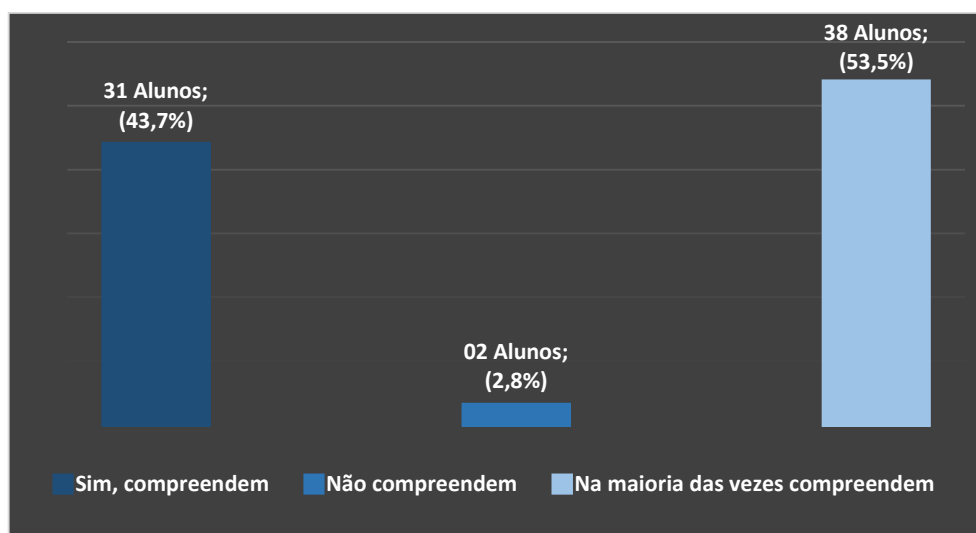
Fonte: Sousa, 2016.

Uma das finalidades do uso do livro didático é a transmissão dos conteúdos. Como observamos a pouco, é percebido nos livros didáticos a discordância entre os conteúdos escolhidos pelos professores e a realidade vivenciada pelos alunos, dificultando por vezes a compreensão das ideias apresentadas. Nesse aspecto, a Geografia envolve-se em meio a um duplo processo negativo que liga seu conteúdo e ao seu lugar de atuação junto a instituição escolar. Segundo (Pimenta e Carvalho, 2008b, p. 12), “a eficácia dos professores é contestada por discursos mais modernos, dos quais os obrigam por vezes a clamar por um especialista do ensino superior para estabelecer o conteúdo correto a ser ensinado aos seus alunos”.

Outro fator preponderante e que pode interferir diretamente no trabalho com determinados conteúdos em Geografia é a formação desse profissional. Se em determinadas ocasiões, como expresso a pouco, os professores necessitam do auxílio de um especialista para estabelecer o conteúdo correto a ser ensinado aos alunos, isso será mais intenso quando o profissional é graduado em outra área do conhecimento. Um exemplo disto vimos nesta pesquisa, já que, um dos professores que ora leciona a disciplina de Geografia em turmas da E.M.E.F. Papa Paulo VI é licenciado em História.

Perguntados sobre a facilidade de compreensão dos conteúdos trabalhados pelo professor nas aulas de Geografia, observou-se um equilíbrio entre aqueles que afirmam compreenderem os conteúdos com facilidade e os que às vezes tem dificuldades em compreendê-los.

Gráfico 08 – Sobre a facilidade de compreensão dos conteúdos de Geografia.



Fonte: Sousa, 2016.

É bem sabido que, além dos conteúdos em si, outros fatores podem influenciar e facilitar a compreensão destes pelos alunos, principalmente no ensino fundamental e de maneiras específicas em cada uma das suas duas etapas (EF I e EF II). Para os alunos questionados nesta pesquisa o papel desenvolvido pelo professor durante as aulas ao transmitir os conteúdos foi, para a maioria (46,5%; 33 alunos), o que mais lhes chamou a atenção. Para os demais, o conjunto – professores, conteúdo, mapas e imagens – (23,9%; 17 alunos), e os conteúdos específicos (21,1%; 15 alunos) foram o que mais lhes atraíram a atenção.

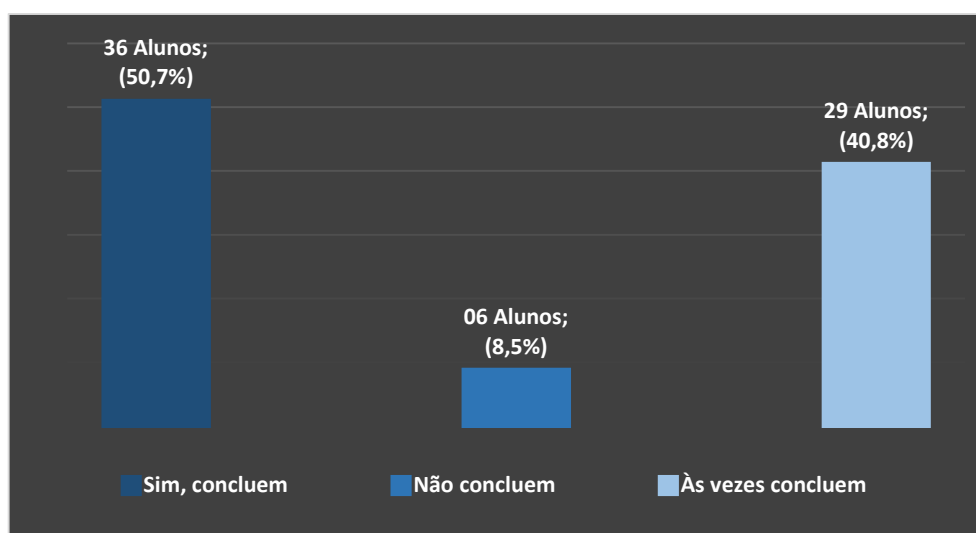
Ainda sobre os conteúdos, os alunos se expressaram sobre algo comum nas aulas de Geografia, em decorrência da distribuição das horas/aula dispostas nas matrizes curriculares. No EF II, a disciplina de Geografia dispõe de uma carga horária de 04 horas/aula semanais, o que ocasiona, em boa parte das vezes, a cessão dos conteúdos planejados para apreciação naquele momento, proporcionando ainda, dependendo da temática, a incompreensão por parte dos alunos.

O Estado da Paraíba, através das Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de ensino, estabelece como carga horária mínima 03 horas/aula

semanais para as aulas de Geografia, no entanto, apenas como referência para as Escolas, cabendo a elas adequá-la às de acordo com suas necessidades, isto é, carga horária inferior a estabelecida pela Secretaria de Educação do Município de Sousa-PB, para execução destas aulas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, proporcionando assim, uma maior atenção a esta área do conhecimento.

Sobre a cessão dos conteúdos planejados para apreciação durante as aulas, um dos fatores que influenciam na incompreensão destes por parte dos alunos, podemos observar a comprovação de tais considerações no gráfico a seguir:

Gráfico 09 – Sobre a conclusão da exposição dos conteúdos pelos professores.



Fonte: Sousa, 2016.

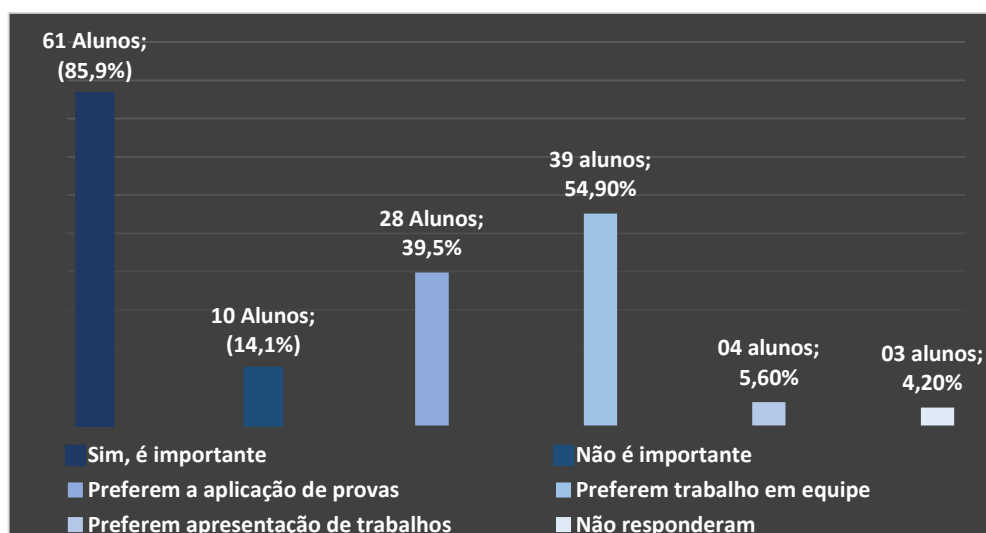
Os procedimentos didáticos em Geografia exprimem, como descrito por Pimenta e Ribeiro (2008a, p. 05), como marca de sua história, a função técnica, isto é, a dimensão referente ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional e organizadora das condições que propiciam a aprendizagem, valorizados pelos objetivos instrucionais, pela seleção do conteúdo, pelas estratégias de ensino e pela avaliação.

Tais condições, no cerne da aprendizagem, denotam um sentido significativo e contextualizado pelos alunos. O emprego da avaliação como uma ferramenta de medição apresenta a possibilidade de articulação por parte do avaliador, neste caso o professor, mediante a perspectiva que subsidie sua prática pedagógica através deste processo.

A avaliação é uma atividade desenvolvida constantemente pela sociedade, sendo que na educação, é estendida como uma das práticas pedagógicas que permite a definição dos

conteúdos necessários a adequação de métodos e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Sob este prisma, questionou-se aos alunos sobre como estes veem a realização do procedimento avaliativo nas aulas de Geografia, assim como, quais os procedimentos avaliativos por eles preferíveis.

Gráfico 10 – Sobre a importância e quais os procedimentos avaliativos são os mais preferíveis.



Fonte: Sousa, 2016.

A partir da realidade observada, cabe assim destacar que o processo avaliativo como atividade humana e pedagógica não se pressupõe a um caráter hierárquico, mas a uma função dialógica, na qual se torna possível, conforme Pimenta e Carvalho (2008), o estabelecimento de critérios e de resultados de nossa relação com os outros.

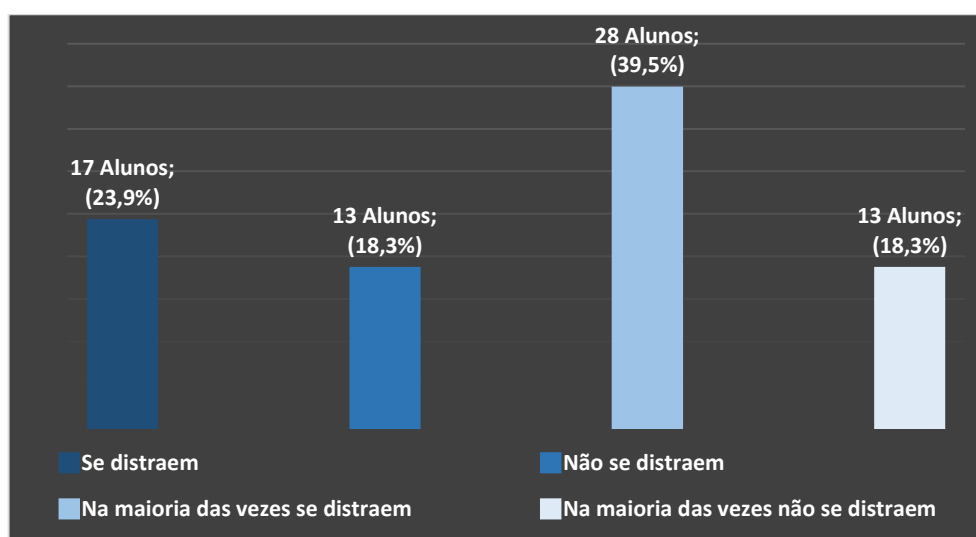
Na E.M.E.F. Papa Paulo VI a avaliação da aprendizagem ocorre bimestralmente, mediante realização de 03 exercícios de verificação e processo recuperativo no fim deste período, e é entendida como parte do processo de ensinar e aprender, mediante um caráter formativo, e redimensionadora do planejamento dos professores. As avaliações apresentam-se como elementos de identificação e diagnóstico, mais do que elementos determinantes de valores ou julgamentos, não concebidas como classificatórias ou arbitrarias. As avaliações representam um momento de análise e apreciação diagnóstica do trabalho escolar, do qual proporciona a oportunidade de revisão do trabalho pedagógico, garantindo o alcance a finalidade educativa que se orienta, ou seja, um aprendizado de qualidade pelos alunos.

Para que isto ocorra, torna-se necessário que os alunos se mantenham concentrados e, acima de tudo motivados, durante a exposição dos conteúdos e depois da execução das aulas.

Pimenta e Carvalho (2008a) exemplificam as situações mais comuns e que ocorrem constantemente durante as aulas, na qual alunos queixam-se das práticas pedagógicas utilizadas por alguns professores. Uma delas é: “Aquele professor não tem didática”!; ou: “A aula me dá sono, não consigo prestar atenção no que o professor diz...”; ou ainda, por parte dos professores: “Esses alunos não sabem ficar quietos, não param nas suas carteiras, não se concentram na aula”. (PIMENTA; CARVALHO, 2008a, p. 07-08). Essas situações dizem respeito ao método, ou a didática, utilizada por alguns professores sem congregarem outras dimensões essenciais ao processo pedagógico participativo, enriquecedor e motivador.

Questionados sobre como se comportam em sala de aula, ou melhor, se distraem-se facilmente ou se conseguem manter a atenção durante as aulas, podemos observar um ligeiro equilíbrio entre as respostas, porém, a assertiva “na maioria das vezes sim” sobressai-se frente as demais.

Gráfico 11 – Sobre a forma como se mantém durante as aulas de Geografia.



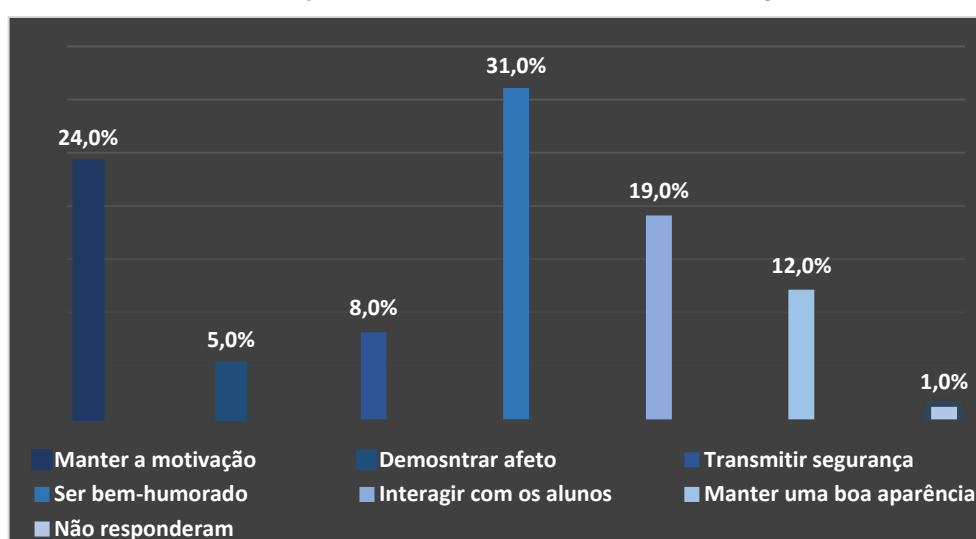
Fonte: Sousa, 2016.

De modo a superar esse comportamento, tanto quanto comum no ensino público e principalmente no ensino fundamental, precisa que os educadores façam uso da prática de observação e registro durante os processos de ensino e de avaliação. A partir da execução desses procedimentos, de maneira planejada e intencional, os professores poderão ajustar suas metodologias de ensino e poderão verificar os níveis de desenvolvimento e de motivação de seus alunos. Esse procedimento é essencial para que se possa identificar as dificuldades de aprendizagem, muitas das vezes originárias da falta de atenção e pela distração por parte dos

alunos, refletindo nas avaliações e na própria prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Entretanto, outros procedimentos podem ser desenvolvidos objetivando superar esse comportamento e estão ligados ao comportamento e as atitudes dos próprios professores. Nesse viés, a partir do ponto de vista dos alunos, buscamos identificar quais atitudes podem ser desenvolvidas pelos professores de modo a superar essa deficiência de manutenção da atenção e da distração de suas tarefas e laboriosidades.

Gráfico 12 – Sobre quais procedimentos devem ser desenvolvidos pelos professores de modo a manter a atenção dos alunos durante as aulas de Geografia¹².



Fonte: Sousa, 2016.

Como pode ser visto, a questão do bom-humor foi o fator mais apontado pelos alunos como sendo um dos procedimentos a serem desenvolvidos pelos professores de modo a proporcionar aos alunos uma maior atenção às aulas. Posteriormente, a motivação também é um dos fatores considerados como indispensáveis, pois a partir dela os alunos sentem-se capazes de se enfrentar as atividades e desafios propostos pelos professores e pela própria disciplina. O fator interação é também de suma relevância se considerarmos as diversas facetas existentes no processo de construção do conhecimento. A partir do momento que o educador se mantém propínquo ao aluno, este por sua vez sentir-se-á mais seguro e confiante em si mesmo.

¹² Como permitido, neste questionamento a maioria dos alunos assinalaram mais de uma alternativa, estendendo o percentual como pôde ser observado.

5 CONSIDERAÇÕES

A preocupação como ex-aluna da E.M.E.F. Papa Paulo VI me levou a pesquisar e escrever sobre as dificuldades enfrentadas pelas turmas do Ensino Fundamental II na referida escola, principalmente, em relação ao ensino de Geografia como disciplina escolar.

A necessidade de um conhecimento integralizado frente à realidade escolar vivenciada demonstra a importância e a necessidade de proporcionar a comunidade acadêmica à devida compreensão atinente aos problemas vivenciados pelos professores e alunos em meio ao despreparo por parte do sistema, e por vezes, por alguns profissionais, caracterizado pela falta de recursos pedagógicos essenciais ao pleno desenvolvimento das práticas cotidianas, pela desatenção, e por vezes, pela indisciplina, pela desmotivação e conseqüente baixo rendimento escolar obtido por parte dos alunos, assim como, pela falta de acompanhamento pelos núcleos gestores e pedagógico da unidade escolar junto as atividades desenvolvidas.

Deste modo, concentrei esta pesquisa e o desenvolvimento deste trabalho na evolução dos índices de aprendizagem apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental, evidenciando a escola junto aos agentes internos e externos responsáveis pelo monitoramento destes índices, instrumentos fundamentais para a formação do educando como sujeitos críticos e participantes do processo de aprendizagem. Estes procedimentos são responsáveis pela integralização do ensinar e do aprender com o fazer e o pensar, a partir do diálogo proporcionado pela geografia como um dos conhecimentos cotidianos e pela sua relação com a sociedade. Entretanto, coube analisarmos quais as ações e práticas desenvolvidas em sala de aula durante as aulas de Geografia, que objetivem a evolução destes índices de aprendizagem.

As experiências vivenciadas pelos professores de Geografia foram as primeiras verificações realizadas durante a pesquisa. As práticas pedagógicas desenvolvidas na E.M.E.F. Papa Paulo VI demonstraram a necessidade de realização de uma reavaliação destas práticas, de modo a atenuar as dificuldades de aprendizagem, propondo-se a execução de procedimentos didáticos que, paulatinamente, possam propiciar a devida aplicação prática e instrumentalizadora dos professor junto a realidade, seja ela sócio espacial ou técnico-científica, promovendo uma nova leitura dessa existência, através da relação e da aproximação aluno-professor e a penúria do conhecimento geográfico entre eles desenvolvida. O desenvolvimento de novas habilidades tornar-se-á fundamental para que possamos através da abstração, aprimorar as práticas básicas para o pleno desenvolvimento da disciplina.

Promover o desenvolvimento do ensino de Geografia contextualizado voltado a espacialidade e a construção do conhecimento é, sobretudo, o eixo norteador do processo de

transformação dos sujeitos. Diante disto, o diagnóstico realizado a partir das representações sociais do sistema e dos alunos alocadas pelos professores, observei através da pesquisa os obstáculos que dificultam a atividade docente, dos quais destacamos a falta de materiais didático pedagógicos, a falta de infraestrutura, em virtude da má gestão dos órgãos responsáveis; bem como, o desinteresse, a indisciplina e a falta de atenção por parte dos alunos e, não obstante, a falta de participação por parte das famílias destes alunos.

Por outro lado, a partir do diagnóstico realizado a partir das representações sociais dos professores colocadas pelos alunos, permitiu-me conhecer os principais elementos causadores da desconexão existente entre o que é transmitido pelos professores e o que é captado pelos alunos. As complexidades existentes em alguns dos conteúdos, assim como, as técnicas utilizadas para sua transmissão, os recursos metodológicos e os processos avaliativos, são alguns dos principais causadores das aversões identificadas.

Outra deficiência que deve ser considerada e que interfere no rendimento dos alunos, principalmente nas turmas de 6º Ano, ocorre em decorrência da má adaptação frente a transição entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental, isto é, do 5º para o 6º Ano. A rotina e a dinâmica são estranhas ao costume das turmas polivalentes, gerando um atraso momentâneo, cuja adaptação dependerá das ações desenvolvidas pelos educadores.

Em meio a conjuntura atual, escola, professores e alunos devem ater-se aos novos procedimentos metodológicos desenvolvidos, responsáveis não apenas pela dinamização das aulas, mas pela possibilidade de interação com outras áreas do conhecimento. Refiro-me ao que neste trabalho apresentamos como metodologias diversificadas, caracterizadas pelo modelo representado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC's), encarregadas pela nova roupagem imposta ao processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, tornar-se-á de extrema necessidade que os educadores procurem se especializar e se aprofundar nesta nova realidade, já que, a partir da utilização destes recursos, os professores deixam o protagonismo estabelecido pelo papel tradicionalista, transferindo esta responsabilidade aos alunos, articulando os elementos disponíveis a realidade por eles vivenciada, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico.

Os instrumentos didáticos mais utilizados durante as aulas de geografia servem como ferramentas de auxílio a prática pedagógica, a exemplo: o globo, como representação sintética da Terra; os mapas, como forma de representar o espaço e suas dinâmicas; a bússola, umas das ferramentas de orientação existentes; ilustrações (fotografias, desenhos, croquis), para ajudar a compreender e trabalhar as diversas paisagens e suas conseqüentes transformações, dentre outras.

No viés das metodologias diversificadas, representadas pelo uso das TIC's, interpelamos professores e alunos de modo a evidenciarmos quais ferramentas estão sendo utilizadas, sua importância e as possíveis dificuldades existentes em meio a ainda complexa separação entre ensino e tecnologias nas escolas de Ensino Fundamental.

O uso de vídeos e filmes se tornou prática comum na Escola Papa Paulo VI na disciplina de Geografia, entretanto, o uso destas ferramentas tornou-se mais acessíveis em virtude de sua disponibilização na Internet, de maneira gratuita através dos mais diversos canais, porém, ainda pouco utilizados. O uso de mapas temáticos e de softwares educacionais também vem sendo bastante difundidos nos últimos anos, e como mencionado, auxiliam de maneira expressiva no processo de ensino aprendizagem, todavia, o distanciamento existente entre os professores e estes recursos persistem em manter-se distantes, mesmo com os constantes incentivos por parte das secretarias municipais e estaduais de educação.

Ao tempo em que concluímos o pensamento em torno do uso de novas metodologias, ou novas tecnologias, devemos considerar a propositura de um ensino de Geografia voltado a integralização pautada na vivência dos alunos, de modo que estes possam contribuir com as aulas a partir de suas experiências. A compreensão dos conceitos a partir desses conhecimentos compromete-se com a atividade docente, onde professores e alunos, mutuamente, favorecem a construção de novas possibilidades, mediante o auxílio de instrumentos didáticos, representantes de uma nova realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **A Terra e o Homem no Nordeste**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1963, 265 p.
- ANDRADE, M. C. de. **Geografia Econômica**. 10 ed. São Paulo, SP: Atlas, 1989, 177 p.
- ANDRADE, M. C. de. **A Questão do Território no Brasil**. 2 ed. São Paulo, SP: Ed. Hucitec, 2004, 135 p.
- ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2006, 243 p.
- ANDRADE, M. C. de. **Geografia Rural: questões teórico-metodológicas e técnicas**. Uberlândia, MG: Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, v. 5, n. 9, p. 5-16. fev., 2010, 13 p.
- ARAÚJO JUNIOR, A. M. **O Ensino de Geografia Econômica: dificuldades e alternativas**. Porto Alegre, RS: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Setembro, 2009, 15 p. Disponível em: < [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(73\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(73).pdf) >. Acesso em: 25 abr. 2016.
- ARELARO L. R. G. e GIL, J. C. (2003). **Política de Fundos na Educação: duas posições**. (Versão Preliminar). São Paulo, SP: Mimeo, 2003. In: LIMA, M. J. R; DIDONET, V. Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2006.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira**. 3ª. ed. Tomo III. A Transmissão da Cultura. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 1953, 529 p.
- BRASIL. [Decreto nº 91.542/11985]. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução, e dá outras Providências. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 1985. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI >. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BRASIL. [Lei do Fundeb (1996)]. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm >. Acesso em: 19 abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 156 p.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. [**Resolução nº 22/2000**]. Dispõe sobre a execução do PNLD. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Brasília, DF: 2000. Disponível em: < https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000022&seq_ato=000&vlr_ano=2000&sgl_orgao=FNDE >. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. [**Lei do Plano Nacional de Educação (2001)**], Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. [**Lei do Fundeb (2007)**]. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm >. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: Resolução nº 04/2010. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

BRASIL. [**Lei do Plano Nacional de Educação (2014)**], Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. [**Estatuto da criança e do adolescente (1990)**]. Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. 117 p. – (Série legislação; n. 175).

BRASIL. [**Lei Darcy Ribeiro (1996)**]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b. 46 p. – (Série legislação; n. 159).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/> >. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC)**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: < <http://sistemasprovabrazil.i>

nep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam/ >. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRAGA, R. M. **O Espaço Geográfico: um esforço de definição**. São Paulo, SP: GEOUSP - Revista Espaço e Tempo, nº 22, 2007, p. 65-72.

CAMURRA, L; TERUYA, T. K. **Escola Pública: manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação**. In I Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. UNIOESTE. Cascavel, PR: nov. 2008, 10 p. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf> >. Acesso em: 01 abr. 2016.

CANDAU, V. M. **Rumo a Uma Nova Didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **Ensaio de Geografia Contemporânea: Milton Santos obra revisitada**. São Paulo, SP: Hucitec, 1996, 332 p.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo, SP: FFLCH, 2007.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. 11ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999, 698 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia, GO: Ed. Alternativa, 2002, 127 p.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Artigo. Universidade Federal de Goiás. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, MG: nov.2010, 16 p.

CAVALCANTI, A. P. B; VIADANA, A. G. **Fundamentos Históricos da Geografia: Contribuições do Pensamento Filosófico na Grécia Antiga**. In: GODOY, P. R. T. de. (Org.) História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, 289 p.

CERQUEIRA, A. G. C. et. al. **A Trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Ciclo de Estudos Históricos, Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA: set. 2009, 06 p. Disponível em: < http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgi_a_carvalho_cerqueira.pdf >. Acesso em: 11 abr. 2016.

CLAVAL, P. **História da Geografia**. Tradução de José Braga Costa. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2006, 142 p.

CORRÊA, R. L. **Região e Organização Espacial**. São Paulo, SP: Ática, 1987.

CORRÊA, R. L. **Territorialidade e Corporação: um exemplo**. IN: SANTOS, M; SOUZA, M. A. A; SILVEIRA, M. L. (Orgs). Território, globalização e fragmentação. 2 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1996, p. 257-269.

CORRÊA, R. L. **Espaço, um Conceito-chave da Geografia**. In: Geografia: conceitos e temas / organizado por Iná Elias de G298 Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

- CORRÊA, R. L. **Trajetórias Geográficas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- CURY, C. R. J. **Flexibilidade e Avaliação na LDB**. In Seminário: o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? São Paulo, SP: FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31.
- CURY, C. R. J. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. São Paulo, SP: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext >. Acesso em: 14 abr. 2016.
- DALLARI, D. A. **Constituição e Evolução do Estado Brasileiro**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. vol. 72, n. 1, São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1977, p. 325-334. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66800/69410> >. Acesso em: 15 abr. 2016.
- DAMIANI, A. L; CARLOS, A. F. A; SEABRA, O. C. L. **O espaço no fim de século: a nova raridade**. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 1999, p. 62-74.
- DANTAS, A; BARBOSA, J. R. A. **Instrumentação Para o Ensino de Geografia III**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2011, 186 p.
- DANTAS, A; MEDEIROS, T. H. L. **Introdução a Ciência Geográfica**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2011, 210 p.
- FAGUNDES, A. I. J. **LDB: dez anos em ação**. Universidade Salgado de Oliveira. Belo Horizonte, MG: Instituto de Pesquisa e Administração da Educação. 2006, 07 p.
- FAUSTO, B. **História do Brasil** / Bóris Fausto. Fundação do Desenvolvimento da Educação. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1995, 649 p. (Didática I).
- FERNANDES, F. C. **Do Fundef ao Fundeb: mudança e avanço**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/fundef_ao_fundeb.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2016.
- FERRAZ, A. C. C. **A Transição Constitucional e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 05.10.1988**. São Paulo, SP: Caderno de Direito Constitucional e Ciência Política Revista dos Tribunais, v.7, p. 54-68, jan./mar. 1999.
- FIALHO, L; MACHADO, C; SALES, J. A. M. **As Correntes do Pensamento Geográfico e a Geografia Ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos**. Belo Horizonte, MG: Revista Educação em Foco, v. 17, nº 23. julho 2014, p. 203-224. Disponível em: < <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/432> >. Acesso em: 10 fev. 2016.
- FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Paz e Terra, 2011a, 192 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 2011b, 144 p.

FRÉMONT, A. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra, Portugal: Ed. Almedina Brasil, 1980, 276 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo, SP: Atlas, 2002, 175 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo, SP: Atlas, 2008, 200 p.

GIRARDI, E. P. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. In. *Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira*. FAPESP/UNESP. Presidente Prudente, SP: ago. 2008. Disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm> >. Acesso em: 20 mar. 2016.

GUIMARÃES, J. L. **Do Fundef ao Fundeb: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, SP: Acervo Digital Unesp, 2010. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/35/3/D03_FUNDEFaoFUNDEB.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2016.

HARVEY, D. **O Espaço Como Palavra-Chave**. Universidade de Nova York. Tradução livre: Letícia Gianella. Revisão técnica: Rogério Haesbaert e Juliana Nunes. Rio de Janeiro, RJ: Revista GEOgraphia, vol. 14, nº 28. 2012, p. 08-39. Disponível em: < <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/551> >. Acesso em: 27 mar. 2016.

LEFÉBVRE, H. **La Production de l'Espace**. Paris, Anthropos, 1974. *Espacio y política*. Barcelona, Espanha: Ediciones Península (original em francês de 1973), 512 p.

LEFÉBVRE, **Espacio Y Política**. Série Universitaria / Historia, Ciencia e Sociedad. 62ª ed. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 1976, 157 p.

LOPES, R. C. S. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem**. (Artigo). Florianópolis, SC: Revista Dia-a-Dia Educação. 2008, 28 p. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> >. Acesso em: 01 mai. 2016.

MELLO, V. D. S; DONATO, M. R. A. **O Pensamento Iluminista e o Desencantamento do Mundo: modernidade e a revolução francesa como marco paradigmático**. Maceió, AL: Revista Crítica Histórica. Ano II, Nº 4. dez. 2011, p. 248-264. Disponível em: < <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf> >. Acesso em: 27 fev. 2016.

MORAES, A. C. R. **Ratzel**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, SP: Ática, 1990, 199 p.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2007, 130 p.

MOREIRA, R. **Da Região à Rede e ao Lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc., espaço, tempo e crítica**. Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. Nº 1(3), VOL. 1, p. 55-70, junho, 2007.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 2ª ed. Campinas, SP: Ed. Papirus. Coleção Papirus Educação, 2001, 173 p.

MOTTA, M. F. **Espaço Vivido / Espaço Pensado: o lugar e o caminho**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2003, 161 p. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3098/000381953.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 18 mar. 2016.

MOURA FILHO, J. **Elementos de Cartografia: Técnica e Histórica**. Belém, PA: Ed. Falangola, 1993, 306 p.

PEDAGÓGICO, projeto político. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI**. Sousa, PB: 2016, 27 p.

PESSOA, R. B. **A Geografia Como Ciência da Sociedade: Sujeito e Objeto da Ciência Geográfica**. (Artigo). Cajazeiras, PB: 2009, 14 p.

PIMENTA, S. A; CARVALHO, A. B. G. **Didática e Prática Educativa**. (Aula 01). Campina Grande, PB: EDUEP, 2008a, 24 p.

PIMENTA, S. A; CARVALHO, A. B. G. **Elementos da Didática: os diferentes métodos de ensino**. (Aula 02). Campina Grande, PB: EDUEP, 2008b, 24 p.

PIMENTEL, F. H. P. **Educação Perante a Constituição**. Projeto a Vez do Mestre. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, RJ: 2006, 48 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1993.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1981, 207 p.

RIBEIRO, P. R. M. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Revista Paidéia, vol. 4. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: SP, fev./jul. 1983, p. 15-30.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1978, 267 p.

SACRISTÁN, J. C. **O Currículo uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000, 352 p.

SANTOS, L. P. **A Relação da Geografia e o Conhecimento Cotidiano Vivido no Lugar**. Revista Geografia, Ensino & Pesquisa, vol. 16, nº 3. São Paulo: SP, set./dez. 2012, p. 107-122. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/view/7574/pdf> >. Acesso em: 28 mar. 2016.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. Coleção Espaços, São Paulo, SP: Ed. Nobel, 1985, 120 p.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. 2ª reimpr. - São Paulo, SP: EDUSP, 2006, 259 p.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 176 p.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do Século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Record, 2006, 475 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 2ª ed. Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: 1984, 99 p.

SAVIANI, D. **Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Revista Educação e Sociedade, vol. 31, n. 112, p. 769-787, Campinas, SP: jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07> >. Acesso em: 18 mar. 2016.

SERPA, A. **E Qual o Lugar da Geografia Regional no Contexto Atual da Geografia?** Cadernos de Geociências. v. 6. Salvador, BA: Portal de Periódicos, Sistema de Bibliotecas da UFBA, 2001. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cadgeoc/article/viewFile/3768/2741> >. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVEIRA, M. L. **A Região e a Invenção da Viabilidade do Território**. In: SOUZA, M. A. A. (Org.). Território Brasileiro: usos e abusos. Campinas, SP: Ed. Territorial, 2003. p. 408-416.

SOUSA, A. J. **Fundamentos Epistemológicos da Geografia**. Unidade I. Indaial, SC: Grupo UNIASSELVI, 2013. Vídeo (11 min), mp4, son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=druZPPIz4sU> >. Acesso em: 15 jan. 2016.

SOUSA, M. A. A. **Razão Global/Razão Local/Razão Clandestina/Razão Migrante, Reflexões Sobre a Cidadania e o Migrante: relendo (sempre) e homenageando Milton Santos**. Porto Alegre, RS: Boletim Gaúcho de Geografia, vol. 20, nº 1. 1995, p. 64-67. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38177/24560> >. Acesso em: 28 mar. 2016.

SOUSA, M. L. V. **Acervo Fotográfico Pessoal**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Papa Paulo VI. Sousa, PB: 2016.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo**. São Paulo, SP: Anablume, 2004, 188 p.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales. Universidade de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Nº 93, 15 de jul. 2001. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm> >. Acesso em 20 nov. 2015.

TERRA, L; COELHO, M. A. **Geografia Geral e do Brasil**. vol. único – 1º ed. – São Paulo, SP: Ed. Moderna, 2005, 479 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo, SP: Difel, 1983.

VESENTINI, J. W. **Geografia Crítica e Ensino**. Revista Orientação nº 06, São Paulo, SP: Instituto de Geografia/USP, nov. 1985, p. 53-58.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Editora, 2007, 224 p.

APÊNDICES

ANEXO I - QUESTIONÁRIO APLICÁVEL AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
DISCENTE MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

QUESTIONÁRIO APLICÁVEL AOS PROFESSORES

1- Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo exerce a atividade docente? _____

2- Há quanto tempo leciona a disciplina de Geografia na Escola Papa Paulo VI? _____

3- Quais as principais dificuldades (problemas) encontrados nas turmas de Geografia na Escola Papa Paulo VI?

- () desinteresse e indisciplina;
- () elevado número de alunos em sala de aula;
- () falta de atenção por parte dos alunos;
- () falta de participação das famílias;

4- Consegue identificar o que tem causado essas dificuldades (problemas) na turma e de que maneira isto tem influenciado no desempenho individual dos seus alunos? Em caso de resposta sim, quais são?

() sim; () não; _____

5- Como estas dificuldades (problemas) interferem em suas aulas? _____

6- Você considera que o uso de metodologias diversificadas pode promover o conhecimento integrado e desenvolver a espacialidade dos alunos junto a sociedade?

() sim; () não;

7- Quais as metodologias diversificadas por você utilizada durante as aulas de Geografia?

() softwares educacionais (Ok Map, Easy GPS, Kgeography, etc.);

() filmes e documentários (You Tube, Google Vídeos, etc.);

() mapas temáticos (Google Earth, Google Maps, etc);

8- Você sente alguma dificuldade ao articular aulas com metodologias diversificadas de modo a contemplar a complexidade contemporânea e as inovações tecnológicas? Quais?

() sim; () não; _____

9- Tens desenvolvido pesquisas, projeto ou ações inovadoras nas turmas de Geografia que motivem os alunos ao desenvolvimento interpessoal e que possibilitem a troca de experiências com os demais alunos? Quais?

() sim; () não; _____

10- No seu entendimento, o que o professor pode e necessita fazer para poder despertar a atenção dos educandos durante as aulas de Geografia?

- () manter a motivação;
- () demonstrar afeto;
- () passar segurança;
- () ser bem-humorado
- () interagir sempre;
- () manter uma boa aparência;

11- Você considera importante a realização do procedimento avaliativo?

- () sim;
- () não;

12- As avaliações na disciplina de Geografia ocorrem de que maneira?

- () somente através de provas;
- () de várias formas, tendo a prova um peso maior;
- () de diferentes formas, sem haver a aplicação de provas;
- () depende do conteúdo trabalhado;

13- Em qual periodicidade ocorrem as avaliações nas aulas de Geografia:

- () ao final de cada aula;
- () ao final de cada conteúdo ministrado;
- () ao final de um plano de unidade trabalhado;
- () mensalmente;
- () bimestralmente;

14- Os núcleos gestor e pedagógico da escola acompanham devidamente a execução das aulas e o rendimento dos alunos? Caso não acompanhem, justifique.

- () sim;
- () não; _____

15- Quais as atividades desenvolvidas pelos núcleos gestor e pedagógico junto aos docentes de modo a proporcionar um melhor rendimento dos alunos?

- () fortalecimento do planejamento;
- () implementação de projetos;
- () aquisição de materiais auxiliares;
- () realização de parcerias;
- () promoção de palestras e reuniões;

ANEXO II - QUESTIONÁRIO APLICÁVEL AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
DISCENTE MAYARA LAIANE VIEIRA DE SOUSA

QUESTIONÁRIO APLICÁVEL AOS ALUNOS

1- Seu professor (a) de Geografia costuma fazer alguma mobilização no início de suas aulas com o objetivo de motivar os alunos para o conhecimento?

() sim; () não; () às vezes;

2- Quais as técnicas de ensino mais utilizadas pelo (a) professor (a) de Geografia durante o desenvolvimento das aulas?

() aula expositiva;

() leitura de texto;

() produção textual;

() conteúdo e exercício no quadro;

() conteúdo e exercício no livro didático;

() exercícios de verificação;

() pesquisa na internet, em jornais ou em revistas;

() uso de metodologias diversificadas (softwares educacionais, mapas temáticos, filmes e documentários).

3- Quais as técnicas empregadas pelo (a) professor (a) de Geografia que mais atrai a sua atenção e que você mais aprende?

- () aula expositiva;
- () leitura de texto;
- () produção textual;
- () conteúdo e exercício no quadro;
- () conteúdo e exercício no livro didático;
- () exercícios de verificação;
- () pesquisa na internet, em jornais ou em revistas;
- () uso de metodologias diversificadas (softwares educacionais, mapas temáticos, filmes e documentários).

4- Seu professor (a) de Geografia utiliza alguma metodologia diversificada de modo a promover seu conhecimento e seu desenvolvimento alunos junto à sociedade?

- () sim; () não;

5- Em caso de resposta afirmativa, quais foram essas metodologias diversificadas utilizadas pelo professor?

- () softwares educacionais (Ok Map, Easy GPS, Kgeography, etc.);
- () filmes e documentários (You Tube, Google Vídeos, etc.);
- () mapas temáticos (Google Earth, Google Maps, etc);

6- Você acha importante a utilização de metodologias diversificadas nas aulas de Geografia?

- () sim; () não;

7- Seu professor (a) costuma fazer a conclusão ou fechamento do conteúdo no término da aula de Geografia?

- () sim; () não; () às vezes;

8- Seu professor (a) utiliza livro didático de Geografia com frequência em suas aulas?

- () sim; () não; () às vezes;

9- Você acha importante o uso do livro didático em sala de aula pelo professor (a)?

- () sim; () não;

10- Você considera importante a realização do procedimento avaliativo?

sim; não;

11- Você prefere qual tipo de avaliação?

- prova;
- trabalhos em equipe;
- apresentação de trabalhos (seminários);

12- O que mais lhe chama a atenção nas aulas de Geografia e em seu conteúdo?

- os professores;
- os conteúdos;
- os mapas;
- as imagens;
- o conjunto (aulas, textos, mapas e imagens);
- não responderam;

13- Você compreende com facilidade os conteúdos trabalhados pelo professor (a) nas aulas de Geografia?

sim; não; às vezes;

14- Você se distrai facilmente durante as aulas de Geografia?

- sim;
- não;
- na maioria das vezes sim;
- na maioria das vezes não;

15- O que o professor (a) pode fazer durante as aulas para que você venha a prestar mais atenção durante as aulas.

- manter a motivação;
- demonstrar afeto;
- passar segurança;
- ser bem-humorado
- interagir sempre;
- manter uma boa aparência;