



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: ENTORNO DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Taís Cristina Nunes Pereira Gurgel

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – taisnunespdf@gmail.com

Dr. Cícero Nilton Moreira da Silva (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - ciceronilton@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo, de caráter introdutório, tem como objetivo discutir a relação entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. Procura-se, portanto, entender como a ciência geográfica está possibilitando transposição didática de conhecimentos conceituais em conteúdo escolar. A meta será analisar a relação entre as bases de fundamentação filosófica e epistemológica das principais correntes do pensamento geográfico, procurando indicativos temáticos que contribuem junto à seleção e organização dos conteúdos ministrados nas escolas de ensino básico. Para tanto, apresentaremos um breve estudo sobre: o percurso da evolução do pensamento geográfico, bem como da sua consolidação como disciplina escolar, apontando características e os principais pensadores das fundamentais correntes de pensamento e, até que ponto estes puderam impulsionar/contribuir na configuração de temas e conteúdos didáticos em geografia na escola. A intenção, portanto, é apresentar, de forma sintética, a evolução da geografia enquanto ciência e seu reatamento na construção da denominada geografia escolar.

Palavras-chave: Geografia, Ciência, Ensino.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma discussão introdutória acerca da relação entre a geografia acadêmica e a geografia ensinada nas escolas. Procura-se, portanto, compreender como a ciência geográfica está sendo convertida em conteúdo escolar.

Logo, acreditamos ser necessário, inicialmente e de modo sucinto, entender a sua trajetória enquanto ciência até os dias atuais. Para isso, buscaremos destacar quais os aportes teóricos sob as diferentes perspectivas epistemológicas, objetivando relacionar os pressupostos das principais correntes de pensamento geográfico ao processo de ensino aprendizagem.

A organização do texto foi feita em três partes, da seguinte forma: inicialmente apresentamos um breve estudo sobre o processo histórico de sistematização da Geografia como ciência, indicando os precursores e as correntes de pensamento a estas vinculadas. Para termos suporte sobre essa temática, nos debruçamos em leituras de autores como Moraes (1987), Andrade (1992) e Haesbaert (2002). Num segundo momento trataremos reflexões sobre as correntes filosóficas



que fundamentam a geografia, ressaltando os principais paradigmas. Concomitantemente, buscaremos refletir sobre a influência dessas bases filosóficas na pesquisa e no ensino escolar. Para tanto, utilizaremos as contribuições de Corrêa (2000), Vessentini (2013) e Vlach (2013).

E por fim, tecem-se algumas considerações sobre a relação entre a Geografia Científica e a “Geografia que se ensina nas salas de aula”, buscando entender em que perspectiva os estudos respaldados na academia estão sendo convertidos em conteúdos geográficos escolares, sobretudo, utilizando como subsídio teórico as leituras de Cavalcanti (2012), Freire (2005) e Tardif (2002).

É importante ressaltar, que o presente trabalho se configura como uma revisão bibliográfica, compondo um desafio de aproximação teórica sobre a problemática posta em questão: “a relação geografia acadêmica e geografia escolar”. Trata-se de um exercício introdutório basilar, que objetiva a construção de saberes acerca do temário do projeto de dissertação intitulado “(Re) Pensando o ensino de geografia a partir dos conceitos geográficos escolares”, que está sob a nossa reponsabilidade.

Breve Histórico da Sistematização da Geográfica como ciência

As primeiras manifestações a caminho de uma geografia sistematizada aparecem a partir do século XIX, na Alemanha. As contribuições das obras de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter construíram os alicerces necessários para que a Geografia se estabelecesse em bases científicas e autônomas.

Conforme Andrade (1987), Humboldt (1769 – 1859), como naturalista e botânico, realizou expedições e pesquisas nas diversas partes do mundo, observando os grandes fenômenos físicos e biológicos. Em suas viagens utilizava-se do método comparativo para entender as individualidades e especificidades dos lugares de estudo. Já Karl Ritter (1779-1859), sendo filósofo e historiador, procurou explicar a evolução da humanidade, estabelecendo conexões entre os fatos físicos e humanos. Para ele o princípio essencial da Geografia estava em entender a relação entre os fenômenos e fatos da natureza com a espécie humana.

O contexto de organização da Geografia como ciência está relacionado com o processo de expansão imperialista Alemão; o surgimento da Geografia articulava-se, portanto, a fins de natureza política. Esse cenário contribuiu para a consolidação de uma ciência comprometida em atender os anseios de uma sociedade capitalista, dito em outras palavras estava a serviço do interesse burguês.



Nesse momento, o discurso geográfico assume uma centralidade, dando suporte às perguntas que emergiam no Estado nacional alemão. Moraes (1987, p. 66) evidência:

Os nexos entre a particularidade da Alemanha e o afloramento do processo de sistematização do pensamento geográfico nesse país, (...) evidenciam-se com clareza. Existem laços entre o temário dessa disciplina e interesses políticos colocados na prática da sociedade Alemã, cuja identidade fala por si mesma. É na Alemanha a que se deve buscar as discussões mais ardentes sobre as relações entre a Geografia e a organização política ao final do século XVIII.

A partir desse pano de fundo, a unificação político territorial da Alemanha, surge o primeiro paradigma a caracterizar a Geografia do século XIX, o determinismo ambiental. Os defensores deste paradigma argumentavam que as condições naturais influenciam fortemente o comportamento do homem. O grande organizador e divulgador dessas ideias foi o geógrafo Alemão Friedrich Ratzel. (Corrêa, 2003)

A concepção ratzeliana deixa transparecer sua relação com os anseios de uma Alemanha que se unificava. Estruturado sobre forte influência de Darwin, Ratzel procura estabelecer leis gerais que regem a influência do meio sobre os grupos humanos, consolidando a Geografia como a ciência do homem. O que ele denominou de Antropogeografia. De acordo com Heinsfeld (2012, p. 36) “para este pensador a defesa do espaço vital seria causa e função da existência do Estado. O Estado seria a emancipação natural da sociedade destinada à defesa do território.” Além do Estado, temas como a história, as raças humanas, descrição das paisagens, fronteiras e relações internacionais estão no centro da abrangente produção ratzeliana.

Por outro lado, em resposta as colocações deterministas de Ratzel, surge na França, no final do século XIX, um outro paradigma, o possibilismo, que teve como principal expoente, o cientista Paul Vidal de la Blache. Segundo Moraes (1987), o geógrafo francês focalizou seus estudos na relação do homem/meio. Nesta perspectiva o homem era compreendido como elemento ativo do meio natural, que sofre sua influência, mais que também pode transformá-lo a partir das suas necessidades. De acordo com Haesbaert (2002, p. 1) La Blache dá ênfase em seus estudos:

na “sociedade”, na “humanidade” ou nos “grupos humanos” em sua relação com o espaço, a natureza. Assim, a grande questão se torna, de forma genérica, os vínculos entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, e não, de forma mais específica, entre o Estado e o espaço, como defendia Ratzel.



Seus estudos estavam voltados para pequenas áreas, ficando conhecido como estudo regional, preocupava-se em estudar a diferenciação dessas áreas mediante a descrição e divisão territoriais – tal perspectiva ganha relevo na comunidade acadêmica e se configura como uma importante contribuição teórico-metodológica da geografia clássica: o método da diferenciação de áreas.

De acordo com Corrêa (2003) o terceiro paradigma da geografia tradicional é o regionalismo. As bases filosóficas dessa escola foram desenvolvidas pelo geógrafo norte-americano Richard Hartshorne. Este método focalizava o estudo de áreas a partir do critério de similaridade e diferenciação. Segundo Moraes (1983) os principais conceitos idealizados por Hartshorne foram de área e de integração.

Desta forma, a partir do debate apresentado e dos autores consultados, pode-se compreender que o determinismo ambiental, o possibilismo e o regionalismo foram os principais paradigmas da geografia tradicional, dominando as pesquisas e os estudos do século XIX. Todavia, ainda é perceptível vestígios desses pensamentos no ensino e na pesquisa na atualidade.

Logo, acreditamos que esse sucinto “passeio” pela história do pensamento geográfico clássico tornou-se necessário para compreender o debate que faremos a seguir, sobre as bases filosóficas e epistemológicas da Geografia e sua influência na pesquisa e no ensino escolar.

Influência das bases filosóficas e epistemológicas na pesquisa e no ensino escolar de Geografia

No final do século XIX, com as mudanças na organização social, política e econômica mundial, o ensino da geografia assim como de outras ciências começa a vivenciar um intenso processo de desenvolvimento.

Neste sentido, a Geografia se institucionalizou como disciplina obrigatória nos currículos escolares nos fins do século XIX, na Alemanha. Nesta época a disciplina começa a ser ensinada em todas as escolas e universidades do país. A consolidação da geografia no ensino articulava-se à perspectiva positivista, também conhecida como Geografia Clássica. É marcada pela neutralidade e pela localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo.

Essa concepção traduziu-se pelo estudo descritivo das paisagens naturais e/ou humanizadas. Do ponto de vista didático, influenciou o modelo tradicional de ensino, cujo estudo se assenta em relações mnemônicas, enciclopédicas. Straforini (2004, p.57) comunga com o exposto, quando exprime:



O objetivo da escola tradicional é a transmissão de conhecimento, ou seja, uma preocupação conteudista. Dessa forma, o aluno é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico [...]

Esse modelo se sustenta na ideia de que a academia era o centro do conhecimento científico, de onde saíam as pesquisas tidas como verdade absoluta; e a escola era vista como reprodutora desse conhecimento. O seu processo ensino-aprendizagem se baseava na transmissão dos conteúdos, Vesentini (2013).

Em se tratando do contexto brasileiro em particular, essa corrente também influenciou o sistema educacional. Posto que, mais precisamente, em 1837, momento em que a Geografia se institucionaliza como disciplina, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Com reflexos da visão positivista, uma das peças centrais do currículo era desenvolver nos indivíduos um sentimento de patriotismo e nacionalismo, através do ideário da formação do estado-nação ou país. Neste período, a disciplina era ensinada por profissionais vindos de outras profissões, como: advogados, sacerdotes ou por autodidatas, conforme Vlasch (2013).

Temas como clima, vegetação, hidrografia, relevo, faziam parte dos conteúdos escolares, tendo como objetivo enaltecer as paisagens naturais do país através da numeração e descrição.

Esses pressupostos dominaram a Geografia por muitas décadas. Somente a partir de 1950 esse cenário começa a mudar; acontece então a chamada revolução teórico-quantitativa. Essa nova corrente emergia das críticas feitas pelos geógrafos neopositivistas à geografia clássica, considerada por estes como um conhecimento meramente descritivo, que não oferecia suporte teórico para explicar os fenômenos terrestres.

A Geografia Teórica-quantitativa baseia-se no positivismo lógico (neopositivismo) e no raciocínio hipotético-dedutivo, que se caracterizam pelo uso de método matemático e estatístico no desenvolvimento dos seus estudos. Este novo paradigma é o responsável por reformular o conceito de natureza, tão importante à Ciência Geográfica.

No posicionamento teórico desta “nova geografia”, o conceito de natureza passa a ser entendido como parte de um espaço geométrico, hierarquizado; a serviço do interesse do Estado, ou seja, estava atrelada à lógica capitalista de produção. A exemplo da natureza, que era vista como simples recursos naturais, que estavam a serviço do capital. Destacando a representação matricial e



a planície isotrópica como aportes metodológicos fundamentais para conceber e executar as ações de planejamento do Estado e das forças capitalistas. No máximo se lançavam abordagens que identificavam, classificavam e mensuravam os fenômenos para tratá-los numa base de construção aplainada e desativada dos conflitos de classe.

Em se tratando do contexto escolar, não alterou-se de forma expressiva os objetivos, que continuava sendo o enaltecimento das riquezas naturais. Durante esse período, a escola e o ensino resumiam-se a apresentar através de gráficos, tabelas e dados numéricos o desenvolvimento econômico do país.

A partir da década de 1970, a Geografia entra num novo momento de sua história. As intensas transformações nos contextos econômicos, políticos e socioespaciais, decorrentes do término da segunda guerra-mundial e da intensificação no processo de globalização, desencadearam novas formas de pensar e ensinar a geografia.

Neste período ganha força o debate em torno da Geografia Crítica. Esta corrente surge a partir de reflexões realizadas por teóricos de filiação marxista, que objetivavam combater e desmistificar o caráter impreciso e fragmentário da geografia clássica e das máscaras sociais da “renovação” teórica-quantitativa. À Geografia caberia o papel preponderante de desvelar o conflito de classes, a desigualdade socioespacial, revelando os paradoxos advindos do sistema de produção que (re)produz a divisão social e territorial do trabalho e as estratégias de poder meio aos interesses políticos e ideológicos do Estado, frente aos desígnios do grande capital burguês nacional e internacional associados.

Com base fundamentada no materialismo-histórico e dialético marxista, a Geografia Crítica buscou interpretar o espaço geográfico, considerando as relações entre espaço e sociedade como eixo de embasamento epistemológico. O diálogo entre processos sociais, espaciais e naturais são entendidos numa relação dialética e considerados constituintes para produção e reprodução da sociedade, portanto, são vistos nesta corrente, como plano de análise da geografia.

No ensino, essa concepção pretendia romper com a fragmentação clássica dos saberes geográficos, através do método de análise e interpretação do mundo real, seguindo uma abordagem integrada dos conteúdos; estudando o espaço a partir da sua inter-relação com as ações antrópicas e/ou naturais. A Geografia centra-se agora nas relações de trabalho e de produção e o ensino insere-se no estudo de conceitos como: divisão internacional do trabalho,



globalização, problema ambientais, relações de produção, entre outros, de acordo com Vesentini (2013).

Contudo, as propostas feitas em torno do papel transformador da tendência crítica no ensino de geografia, foram modestas e/ou pouco expressivas, houve na verdade um grande descompasso nesta concepção e o ensino. Muitos dos professores que lecionavam a disciplina foram formados sob a égide da escola clássica da geografia e exerciam a profissão num regime educacional hierarquizado (a denominada “Geografia Crítica” surge em pleno período de ditadura militar); por isso os educadores tiveram grande dificuldade de colocar em prática essa nova perspectiva de ensino. O resultado, em alguns momentos foi um ensino descontextualizado da realidade do aluno, que embora pretendesse estimular a criticidade dos educandos, era exercido num modelo mnemônico e reprodutivista.

Este enfoque dominou o pensamento geográfico até meados de 1980, quando passa a ser acompanhado pela geografia humanista. Neste período, tornou-se expressivo o interesse por esta corrente, que acabou chamando a atenção de vários especialistas do ensino de geografia pela valorização que propunha à dimensão afetiva. Trata-se de uma corrente que se fundamenta com o método da percepção e segue as filosofias do significado. De acordo com Corrêa (2000, p. 32), a Geografia Humanista está assentada “na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo local”.

Nesta perspectiva, o saber humano e as suas experiências vividas são valorizadas. Compreendem que os hábitos, modos de sobrevivência e/ou práticas de vida de indivíduos ou grupo social, que participam de forma significativa na produção/reprodução do espaço geográfico e da configuração da paisagem. Os estudos deslocam-se das macro análises para a relação entre local-global, valorizando também as micro interpretações.

Com relação ao contexto educacional, a corrente humanista não conseguiu efetivar práticas escolares sólidas no ensino de geografia. Percebemos alguma influência dessa base filosófica, quando há a disseminação no ensino sobre a importância de se considerar as experiências vividas dos alunos e ao introduzir os conceitos de paisagem e lugar no processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes abordagens teóricas e epistemológicas discutidas neste subitem constituem os pilares da ciência geográfica na modernidade. Nota-se que as correntes do pensamento geográfico contribuíram na produção de muitos conteúdos e práticas que acompanham a pesquisa e o ensino de geografia até os dias de hoje.



Geografia científica e escolar: uma relação necessária

Na seção anterior percebemos que as décadas de 1970 e 1980 são marcadas por inúmeras crises e renovações no pensamento geográfico. Porém, é perceptível que essas transformações realizaram-se de forma desencontrada nos campos acadêmico e escolar.

Quando salientamos esse descompasso teórico-metodológico, não estamos defendendo a ideia de que “a geografia que se ensina” seja uma reprodução simplificada da geografia científica, mas um arranjo de diversos fatores como: o ambiente escolar, a cultura dos agentes da escola e as práticas didático-pedagógicas do professor, Cavalcanti (2012). Neste sentido, concebemos que o conhecimento científico produzido nas universidades deva passar por transformações de natureza pedagógico-metodológica, para que isso se chegue aos alunos do ensino básico. Entendemos que são espaços distintos que produzem conhecimento ao lidar com o pensar geográfico, cada um com compreensão própria e grau de intensidade e dificuldade diferentes.

Os estudos e discussões na academia em torno do campo da didática no ensino de geografia têm avançado significativamente. É certo afirmar que, nos últimos tempos, o sistema educacional está tendo uma preocupação maior em respaldar seu trabalho na construção de referências conceituais, mediados pelo pensamento científico geográfico. Porém, quando tratamos diretamente da prática em sala de aula, essa perspectiva não se efetiva. O ensino ainda é enraizado pela tradição, não é incomum que esta disciplina seja trabalhada numa aula com características enciclopédicas, com ênfase em estudos descritivos, onde o professor é visto como transmissor e o aluno receptor desse conhecimento. Essa dinâmica é elucidada por Freire, quando problematiza a educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro[...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1994, p. 33)

Esta concepção foi e ainda é muito comum na prática pedagógica nas salas de aula. Contrário a concepção de educação como mera transmissão de um saber pronto e acabado, onde o aluno torna-se mero receptor desse conhecimento, Freire (2006) defende afirmação dos sujeitos



sociais no processo ensino-aprendizagem e; enfatiza que a importância do professor está num processo constante de ação-reflexão-ação sobre sua práxis, para (re)pensar a concepção e a prática dos saberes e fazeres no/do ensino.

Tomando essa perspectiva em particular para o ensino da geografia enquanto disciplina escolar, compreendemos que a construção da aprendizagem deva estar fundamentada, levando em consideração: a realidade e o conhecimento prévio dos alunos; os conteúdos devem fomentar a formação de um pensamento espacial nos educandos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

O papel do professor nesse processo de aprendizagem é o de mediador, tendo em sua ação pedagógica a necessidade de converter o conhecimento científico em conteúdos. Neste sentido percebemos que o professor e/ou “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000: p.89).

Na abordagem da "Pedagogia histórico-crítica", a realidade sociohistórica dos sujeitos possibilita a ação dialógica entre educador e educando. Neste sentido, o cotidiano do discente e a realidade a qual ele pertence deve ser relacionada com os conteúdos trabalhados em sala de aula. O conhecimento empírico tem o seu valor nas discussões em sala, porém precisa ser lapidado, e é papel da escola mediado pelo professor, sistematizar esse conhecimento de maneira crítica. Teorizando na/para a didática a concepção histórico-crítica de Saviani, Gasparin (2005, p.7), enfatiza:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações interna específicas desses conteúdos com a realidade global. Com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social.

Percebe-se a importância do papel desempenhado pelo professor nesse processo pedagógico. Ele é a peça chave dessa articulação, embora o contexto escolar esteja permeado por outros tipos de mediações, é através da prática docente, do dia-a-dia da sala de aula, que esse conhecimento ganha sentido e relevância social para os educandos. O professor, em seu processo contínuo de formação constrói, adquire e desenvolve múltiplos saberes na sua prática, os quais contribuem para sua competência profissional.



Tal pressuposto encontra embasamento nas reflexões de Tardif (2002), onde ele caracteriza o saber docente como plural; composto por vários saberes; provenientes de contextos diferentes, os saberes originados das propostas curriculares, das disciplinas, do trabalho profissional e das experienciais pessoais. Saliencia “que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]”, Tardif (2002, p.228), e é esse saber-fazer proveniente da prática que orienta suas ações.

Esse saber-trabalhar específico do trabalho docente, precisa ganhar mais notabilidade nas pesquisas acadêmicas. Por isso é tão importante defender a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber, trata-se de interpretar a prática e a experiência, não apenas numa dimensão pedagógica, mas também de produção de saberes. De fato, se o professor é realmente produtor do conhecimento deve ser visto como tal dando-lhes espaços nos dispositivos de pesquisa. Ao instigar o professor a ser produtor do conhecimento prático, incentiva a ser auto reflexivo, buscando o aperfeiçoamento profissional.

Daí que surgiu a necessidade de eliminar a histórica separação entre teoria e prática, ou em outras palavras, entre o conhecimento produzido na academia e o saber-fazer. São espaços que lidam com o saber de formas distintas. Afinal ambos cumprem uma função diferente na sociedade. O grande desafio está na adequação desse saber de um ambiente ao outro. Para se chegar à sala de aula, o saber científico precisa ser tangenciado por métodos didáticos pedagógicos que façam essa adequação, “pensando no que se ensina, como se ensina e para quem se ensina”.

Considerações

Entorno dessas discussões teóricas e epistemológicas sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e seu debate acadêmico e escolar, podemos entender a influência, nos diferentes contextos históricos, das correntes filosóficas da geografia na produção de muitos conteúdos e práticas de ensino que se efetivaram na escola e estão presentes até os dias de hoje.

Compreendemos também que houve certo descompasso entre os avanços da geografia produzida nas academias e a ensinada nas escolas. O ensino escolar não conseguiu acompanhar o progresso do pensamento geográfico e permaneceu por longos anos sob a orientação da corrente clássica. Não seria exagero considerar que em muitas das nossas escolas, o ensino-aprendizagem permanece ainda embasado sobre os pensamentos desse paradigma.

O grande desafio que propomos neste artigo é entender e reconhecer a distância, entre esses dois vieses da ciência geográfica, como algo necessário. Afinal são espaços que cumprem objetivos



distintos e que lidam com o saber também de formas diferentes, mas que se coadunam entre si. O ensino precisa se referenciar no saber científico para ter aporte teórico durante as aulas. Todavia, enfatizamos durante as discussões tecidas acima, a importância do papel da escola e do professor nesse processo.

A escola se traduz como espaço de produção de saberes e o professor como mediador dessa articulação. É através do método didático pedagógico, utilizado pelo educador, que se pode mediar uma adequação da linguagem científica para os conteúdos escolares, de modo que possa ganhar significado e relevância para o contexto, ao qual os educandos do ensino básico estão inseridos. A partir do momento que o aluno identifica a importância de determinados saberes para o seu cotidiano, o mesmo tende a ter mais interesse e satisfação em aprender. E com esse entusiasmo, podemos incentivar a construção de um pensamento espacial crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A História da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940**: Expressão da Fisionomia do Estado. Campo Grande, UFMS, 2000. Dissertação (Mestrado).

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. In: **Estudos Avançados**, jan./abr. 2008, vol.22, no.62, p.317-333.

CALVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar. Reflexões sobre Conhecimentos articulados na teoria e na prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0035s.pdf.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p.15-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Nossos Clássicos: La Blache, Ratzel e a "Geografia Política". In: **Geographia**, Niterói, ano IV, nº 7, jan-jun 2002.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

HAINSFELD, Adelar. **História do Pensamento Geográfico Ocidental**. Passo Fundo, RS: PPGH/UPF, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2012.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: _____. **O Ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 7, p. 219- 248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O Ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 6, p. 187-218.