

UMA APROXIMAÇÃO À DIDÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Márcia Cristina de Oliveira Mello

Professora Assistente do Curso de Geografia da UNESP, campus de Ourinhos
Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –
PIBID Geografia/UNESP campus de Ourinhos/CAPES

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo propiciar uma aproximação acerca das discussões que envolvem os elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem em Geografia¹. Ao focar o planejamento, a aula de Geografia e a avaliação da aprendizagem, destacam-se a importância de se considerar quem aprende e seu contexto de aprendizagem; o que é importante ensinar/aprender; e para quem se ensina/aprende Geografia na escola hoje.

1. A abordagem do texto é destinada aos sujeitos (futuros) praticantes da Geografia escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, aqueles que não têm formação específica na área.

Para pensar os elementos da Didática do ensino de Geografia são consideradas as dimensões humana, político-social e técnica. Ancorada na tríade prática-teoria-prática proposta pela Pedagogia histórico-crítica, preconizada por Demerval Saviani (1992), busca-se uma práxis transformadora.

1. A ESCOLA E A GEOGRAFIA

Sabemos que a escola tem a função de transmitir às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado, no entanto, o espaço escolar brasileiro evidencia muitas contradições e conflitos. Na sociedade capitalista, ligada à urbanização e à industrialização, cada vez mais o homem precisa passar pela escola para receber as marcas da escolarização que influenciam a vivência na cidade, para nela trabalhar, locomover-se, comprar etc. Assim, o modo de produção capitalista legitima a exploração do trabalho e é na escola que os indivi-

duos podem ser instruídos e disciplinados para uma vida produtiva e ordeira. Como somos constituídos social, histórica e culturalmente, tendemos a reproduzir estas relações.

Dessa forma, a prática pedagógica pode favorecer e legitimar o consentimento dos dominados de que as coisas são assim e assim mesmo devem continuar sendo; ou contribuir para a origem de transformações por meio de questionamentos e críticas a esta ordem. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

A Geografia escolar pode contribuir para que a escola mantenha viva a sua identidade institucional, opondo-se ao dogmatismo, ao reducionismo e ao pragmatismo, encontrando constantemente alternativas metodológicas que possibilitem o seu aprimoramento e, como sabemos, estas são vivenciadas na sala de aula, ou seja, em pequena escala.

Tal aprimoramento pode ser concretizado ao assumirmos uma concepção dialética de educação. De acordo com esta concepção, a educação é um processo de conhecimento do homem historicamente situado. É também uma prática social que tem como objetivo a humanização dos homens,

[...] isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência. (PIMENTA, 2002, p. 84).

Gadotti (2003, p. 19), explica que “[...] com Marx e Engels a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico).” Assim, o materialismo dialético tem dois objetivos:

1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade [...]material (natureza e sociedade), na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (Ibidem, p. 23).

Para conhecer a realidade e transformá-la, é preciso problematizá-la, considerando os entraves, por vezes existentes, que envolvem a problemática “para quem e contra quem ensinar Geografia?”.

Um dos desafios dos professores nas aulas de Geografia é pensar, então, em uma prática pedagógica que possibilite a (re)estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma concepção dialética do ensino.

Ter a prática social inicial dos alunos como um ponto de partida para a seleção dos conteúdos de ensino é uma premissa importante quando se propõe a transcendência na relação entre os seres humanos e a vida cotidiana. Não porque todas as orientações curriculares oficiais e as pesquisas acadêmicas, sem exceção, apontem para isto, mas especialmente pela importância de se tratar da relação mais individualizada dos alunos com a localidade em que vivem.

2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

2.1 O PLANEJAMENTO DA AULA DE GEOGRAFIA

Almeida (1991) considera que os eixos norteadores do planejamento das aulas de Geografia estão relacionados a duas questões básicas; a primeira relaciona-se com “o que ensinar em Geografia”, e a segunda ao “como ensinar Geografia”. Estas questões dialogam com outras premissas importantes do trabalho docente. Uma dessas premissas extremamente significativa diz respeito à reflexão sobre quem são os alunos e que conhecimentos específicos de Geografia eles já têm, para então propor objetivos claros para serem atingidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Todo ato de planejar é uma atividade intencional, isto significa que, ao planejarmos uma aula, fazemos escolhas. Tais escolhas pressupõem valores, opções teóricas, filosóficas e ideológicas, o que nos leva a pensar que nenhum ato de planejamento é neutro isento de valor, mas sim ideologicamente comprometido (LIBÂNEO, 1994).

O ato de planejar exige uma referência fundamental, a realidade concreta conhecida, que pode ser explicitada no Projeto político-pedagógico da escola. Este Projeto, além de apresentar dados sobre quem são os alunos, revela também aspectos importantes como, por exemplo, o que funcionou ou não funcionou no ano anterior; como funcionou; quais foram as causas para o sucesso ou fracasso escolar; se os conteúdos foram trabalhados de forma significativa; e se os princípios de gestão democrática e autonomia foram de fato vivenciados no cotidiano escolar.

Assim, o planejamento da aula está intrinsecamente relacionado ao Projeto político-pedagógico da escola e ao plano de ensino do professor, portanto, “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O planejamento das aulas de Geografia deve considerar particularmente o objetivo geral da disciplina para o Ensino Fundamental “[...] conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar” (BRASIL, 2000, p. 121).

A compreensão da organização do espaço geográfico em sua totalidade é um objetivo ambicioso que demanda por parte do professor a procura e o encontro de alternativas metodológicas que possibilitem o acesso, a interação e a apropriação dos conceitos geográficos, por parte dos alunos.

Entre tantas alternativas metodológicas, encontramos na proposta de João Luiz Gasparin (2007), um caminho possível. Ao considerar o processo de construção do conhecimento em uma concepção dialética de ensino, o autor enumera os cinco momentos deste processo, a saber: a prática social inicial do conteúdo; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social final.

Assim, Gasparin explica:

1) A “Prática social inicial do conteúdo” efetiva-se na preparação do aluno para a construção do conhecimento escolar (científico). Neste primeiro momento, são considerados os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao novo conteúdo a ser estudado, de forma que o professor, em contato com a realidade deles, toma conhecimento do que já sabem para iniciar sua ação e investigar sobre o que eles gostariam de saber mais.

Aproveitando essa premissa na aula de Geografia é uma forma de mobilizá-los para a construção do conhecimento geográfico.

2) A “Problematização” consiste no levantamento de questões acerca da prática social e dos conteúdos de ensino, a partir das diferentes dimensões dos conteúdos (conceitual, política, social, religioso, psicológica, histórica, econômica etc.).

Na aula de Geografia, a problematização busca o questionamento da realidade a partir do conceito ou da categoria geográfica em estudo. É o momento em que a prática social é colocada em questão.

3) A “Instrumentalização” representa a aula propriamente dita. São os atos discentes e docentes necessários à elaboração do conhecimento científico. Na aula de Geografia, o caminho por meio do qual o conhecimento geográfico é posto à disposição dos alunos.

4) A “Catarse” é a elaboração de síntese da nova forma de entender a prática social por parte dos alunos, ou seja, o que eles aprenderam sobre o tema da aula (ou das aulas).

5) A “Prática social final do conteúdo” consiste na nova postura que se espera do aluno a partir do conteúdo apresentado. Espera-se que os alunos tenham uma conscientização sobre os problemas cotidianos, que eles se posicionem politicamente face às autoridades políticas, por exemplo, a fim de pleitear políticas públicas que envolvam o cuidado com o ambiente e com a sociedade.

2.2 A AULA DE GEOGRAFIA

Nas escolas brasileiras, de acordo com a organização curricular de cada sistema de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina de Geografia faz uma interface com a de História, aparecendo na grade curricular com a denominação História/Geografia.

Sabemos que existe uma afinidade peculiar entre os conteúdos destas disciplinas, mas também especificidades, especialmente quanto aos objetos de estudo, aos conceitos e categorias, que não são fáceis de serem reconhecidos por quem não tem formação e afinidade com as áreas.

Espera-se que, nas aulas de Geografia, se ensine Geografia, mas o que ensinar?

Existe um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objeto de abordagem. No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de “saber pensar o espaço” para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem.” (CACHINHO, 2002, p. 75).

No âmbito das orientações curriculares oficiais, os *Parâmetros curriculares nacionais*: História e Geografia (PCNs) trazem² orientações para que as disciplinas de História e Geografia estejam na grade curricular desde o início do Ensino Fundamental.

². Normatização datada de 1997.

Com relação aos conteúdos de ensino em Geografia, esta normatização indica que “A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos” (BRASIL, 2000, p. 116). Esta orientação oficial ainda menciona que “O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade” (Ibidem, p. 118).

Os PCNs apresentam alguns blocos temáticos e conteúdos, para serem abordados nas aulas de Geografia. No Ciclo I do Ensino Fundamental, os conteúdos são organizados a partir do “Estudo da paisagem local”, envolvendo alguns blocos temáticos, são eles: “Tudo é natureza”; “Conservando o ambiente”; “Transformando a natureza: diferentes paisagens”; e “O lugar e a paisagem”.

Tais blocos temáticos podem dar origem a conteúdos como: o bairro e o município (moradia; saneamento básico; recursos hídricos; modos de vida; formas de lazer; agricultura; lixo urbano etc.), relação das pessoas com o lugar (condições de vida, origem, relações afetivas e de identidade; e preservação do meio ambiente, ente outros).

Com relação à construção da linguagem cartográfica, os PCNs enfatizam que “[...] por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço” (BRASIL, 2000, p. 129). Conseqüentemente, os alunos poderão adquirir autonomia para se deslocarem no espaço e representarem os lugares onde vivem e se relacionam. Para tanto, espera-se que o aluno, no Ciclo I, tenha possibilidade de fazer a leitura inicial de mapas políticos, atlas e do globo terrestre, e que também produza mapas ou roteiros simples.

Para o Ciclo II, os PCNs trazem os conteúdos organizados em torno do estudo das “Paisagens urbanas e rurais, suas características e relações”, envolvendo os seguintes blocos temáticos: “O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais”; “Informação, comunicação e interação”; “Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural”; e “Urbano e rural: modos de vida”.

Tais blocos temáticos podem originar o estudo de conteúdos, como os modos de vida da cidade e do campo; tipos de moradia; meios de comunicação e meios de transporte; população; trabalho; revitalização dos recursos naturais; representação cartográfica envolvendo “[...] direção, distância, orientação, proporção, o sistema de cores e de legendas, a divisão e o contorno dos mapas políticos, os pontos cardeais etc.” (BRASIL, 2000, p. 151), além dos mapas temáticos (relevo, clima, população etc.).

De acordo com tais orientações oficiais, nos dois Ciclos os blocos temáticos “[...] contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais [...]” (BRASIL, 2000, p. 134).

Dado este referencial (nacional) para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vale enfatizar o que considera Libâneo (1994, p. 228) a respeito dos programas oficiais:

Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de serem a garantia da unidade cultural e política da nação, levam a assegurar a todos os brasileiros, sem discriminação de classes sociais e de regiões, o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns. Os planos e programas oficiais de instrução constituem, portanto, um outro requisito prévio para o planejamento. A escola e os professores, porém devem ter em conta que

os planos e os programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe a escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos.

Callai (2003, p. 101) aponta que a seleção dos conteúdos de ensino em Geografia é tarefa difícil para o professor, pois, se torna um dilema saber o que fazer com tanta informação possível para cada conteúdo de ensino.

Nomes de rios, de cidades, acontecimentos tais como a erupção de vulcões, a ocorrência de vendavais, ciclones e tornados, guerras, guerrilhas, incorporação de áreas por outras nações são informações que fazem parte do dia-a-dia da maioria das escolas. A grande questão, entretanto, é auxiliar o aluno a organizá-las no sentido de entendimento sobre como tais processos naturais e fenômenos atingem a vida das pessoas.

Amparadas nas ideias de Cavalcanti (2006, p. 71), acreditamos que “[...] os conteúdos curriculares são entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores, construídos e reconstruídos constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral”, e não como algo prescrito que não viabilize a busca de novas relações na sociedade.

Passini (2007) destaca, ainda, que a escolha dos conteúdos das aulas de Geografia deve ser pensada, considerando a responsabilidade da formação do cidadão que precisa entender o mundo, e isto “Não é simples como ler uma bula de remédio e aplicar a dosagem por faixa etária” (Ibidem, p.38).

O importante frente a qualquer dúvida relativa a escolhas dos conteúdos das aulas de Geografia é o não distanciamento do próprio objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico –, de seus conceitos e suas categorias elementares. “Para explicitar uma teoria de espaço, Santos (1988) analisa algumas categorias e suas inter-relações, a saber: região, paisagem, configuração territorial, homem e natureza” (CAVALCANTI, 2010, p. 88).

2.2.1 A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE GEOGRAFIA

De acordo com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, a problematização das práticas sociais deve ser o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica.

No ensino de Geografia, “Tal proposta sugere uma prática pedagógica que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais dos alunos, através e intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico” (COUTO, 2011, p. 27).

A problematização é também um conceito utilizado por Paulo Freire e recorrente em sua produção escrita. Ao formular o seu método de ensino, o estudioso pensou em algo que fosse ativo, dialógico e crítico. Desta forma, seu método de alfabetização (e de conscientização crítica) foi composto por três etapas, iniciando pela investigação temática (escolha do tema gerador ou palavra geradora), passando pela tematização e culminando na problematização ou situações-problemas diretamente relacionadas ao tema gerador ou à palavra geradora.

Embora as ideias de Paulo Freire sejam proposições amplas para o ensino, ancoradas em uma concepção de práxis transformadora, encontramos em seus escritos muitos pontos que nos ajudam a refletir sobre os problemas relacionados ao ensino de Geografia. Em *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, por exemplo, encontramos dois exemplos que ilustram este fato. No primeiro, Freire destaca a importância de considerarmos os saberes dos alunos:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 2001, p. 33).

No segundo exemplo, chega mais próximo ainda de nossas preocupações:

O educador que, ensinando Geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se (Idem; Ibidem, p. 63).

Como sabemos, o ensino de Geografia, muitas vezes, é centrado em atividades fundamentalmente teóricas, nas quais os alunos devem ler textos e responder a questões, como algo a ser memorizado e, tendo como finalidade a compreensão de dados isolados. Para mudar este cenário devemos considerar que um dos graves obstáculos para uma educação geográfica significativa é a distância entre os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos.

Afinal, deve-se ensinar/aprender Geografia na escola hoje para mobilizar os conhecimentos adquiridos e, assim, resolver os problemas do cotidiano, de forma crítica. Para tanto, é necessário que os alunos “[...] se encontrem aptos a explicar e pensar geograficamente (para atuar e agir no meio) e não apenas para descrever o espaço” (REIS, 2004, p. 16).

Para Vygotsky, “[...] no processo de formação dos conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento [...]” (1999, p. 104). Assim, só há aprendizagem significativa quando os alunos

introjetam, incorporam, apropriam-se do objeto de conhecimento em suas múltiplas determinações e relações. Este é um trabalho difícil, ainda em construção.

Para Cavalcanti (2005), o processo de internalização inicia-se com o conhecimento dos objetos, os quais possuem signos e significados socioculturais, resultantes de saberes historicamente produzidos pelo ser humano. Após a experiência interiorizada no aluno, este último apropria-se desta cultura, sendo expressa na sua linguagem, que é o pensamento organizado. Este processo, envolvendo as funções psíquicas superiores e conforme Vygotsky, pode ser mediado e avaliado constantemente, quando o aluno passa de um conhecimento menos elaborado para um mais elaborado e científico.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

O ato de avaliar nas aulas de Geografia (e em todas as outras) deveria ser um momento de reflexão, como pausa para pensar a prática e, se preciso, mudar o seu rumo do processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire, quando tratou da avaliação, sustentou que esta “[...] não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico” (FREIRE, 2007, p. 29).

É evidente que a concepção de Paulo Freire não impera no cotidiano das salas de aula. Na prática escolar, o ato de avaliar pode ter função estática de classificar o aluno em um padrão historicamente determinado. Como sabemos, e nos confirma Luckesi (2009), essa concepção de avaliação em nosso país é fruto do ritual das provas e exames, como formas de controle escolar e social.

O uso da avaliação, neste sentido, torna-se operacional e tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição e reforçar as desigualdades das oportunidades escolares e sociais. O processo de avaliação classificatória é autoritário e reducionista, reforça o princípio da fragmentação dos conteúdos escolares. Neste caso, “A nota reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e é um momento estanque do processo, servindo para decidir se ele deve ser aprovado ou não” (VEIGA, 1996, p. 115).

Apesar das distorções do uso da avaliação encontradas no interior das escolas, outras possibilidades nas formas de organização do trabalho pedagógico podem ser pensadas, tendo em vista que avaliação é um componente importante desse processo, pois ela também deve servir para eliminar as diferenças da escola capitalista, daí a sua função social (FREITAS, 1995).

Para Luckesi (2009), o contraponto da avaliação classificatória é a avaliação diagnóstica que constitui um momento dialético do processo de ensino. Por meio dela, pode-se constatar referente aos objetivos de ensino: o estágio no qual o aluno se encontra, em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares; e a distância, em relação ao ponto que deve ser

atingido. Na avaliação diagnóstica, como se pode notar, o professor não cumpre apenas uma exigência burocrática que traz consequências perversas para os alunos.

Jussara Hoffman (1993) oferece-nos a proposta da avaliação mediadora, que é aquela que visa a analisar

[...] teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminares formuladas (p. 77).

Destacam-se, na concepção de Hoffman, o caráter desafiador da avaliação e o seu desafio de inverter a hierarquia tradicional de que o erro é um pecado.

Conforme apresentado na proposta metodológica de Gasparin (2007), a avaliação corresponde à “catarse”, quando o professor observa no aluno o “agora eu sei”, “agora eu aprendi”. Avaliação neste sentido é a:

[...] demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento (GASPARIN, 2007, p. 131).

Como nesta proposta metodológica se evidencia a importância da problematização inicial da aula, na avaliação busca-se também um resgate das questões problematizadoras, que podem ser respondidas/discutidas pelos alunos de diversas formas para que o professor considere os avanços e as dificuldades na aprendizagem dos conceitos.

Parafraseando Luckesi (2009, p. 118-119):

[...] a avaliação como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprometidos com a reflexão em torno dos problemas enfrentados no ensino de Geografia, optou-se pela linha metodológica orientada pelo movimento que se inicia na problematização da prática social do aluno, teoriza-se sobre ela, para voltar à prática social e transformá-la.

Esta proposta se materializa na aula que, por sua vez, inicia-se por antecipação, quando fazemos o planejamento. Assim, a elaboração do plano de aula, na perspectiva histórico-crítica, é mais detalhada do que as convencionais. Destacamos a sua importância no ensino de Geografia por três razões. A primeira remete ao fato de que devemos considerar as questões problematizadoras do tema da aula, para trabalhar o conteúdo em suas diferentes dimensões (conceitual, política, social, religioso, psicológica, histórica, econômica etc.).

Nem sempre este encaminhamento poderá ser feito de improviso, pois envolve conhecimento do objeto de ensino que, geralmente, não é de fácil compreensão. Além disto, a problematização valoriza o diálogo, condição necessária para uma concepção dialética de ensino.

A segunda razão evidencia-se na possibilidade de os alunos se envolverem na investigação para responderem às questões iniciais. Assim, a aula se torna mais dinâmica, uma vez que, incentivados, eles poderão encontrar e apresentar “elementos-surpresa”, como um fato desconhecido, uma informação importante sobre a vida cotidiana, entre outros.

A terceira, e última razão, reside na necessidade de um trabalho integrado para a mudança de atitude em relação ao conhecimento geográfico sistematizado e ao estabelecimento de uma relação dialética entre os sujeitos, e os conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o Ensino de Geografia. In: CORDEIRO, Helena K. et al. **Prática de Ensino em Geografia**. São Paulo: Terra Livre; AGB, 1991. p. 83-90.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CACHINHO, Herculano Alberto Pinto. Geografia escolar: orientações teóricas e práxis didáctica. **Inforgo**, Lisboa, n. 15, p. 69-90, 2002.

CALLAI, Halena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-134.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na Didática da Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 27-44.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação: 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino em Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REIS, João (Org.). Boas práticas na educação geográfica. **Estudos de Geografia humana e regional**, Lisboa, n. 46, p. 16-67, set. 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 149-169.
- VYGOTSKY, Lev Semen. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.