

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE JARDIM  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**WALDILENE GALEANO**

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DA ARTE EM TELA:  
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A GEOGRAFIA**

**JARDIM – MS  
2012**

**WALDILENE GALEANO**

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DA ARTE EM TELA:  
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A GEOGRAFIA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Geografia da Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Jardim,  
como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado  
em Geografia.**

**Orientadora: Prf<sup>a</sup>. Msc. Gezeli Eberhard**

**JARDIM – MS  
2012**

## FICHA CATALOGRÁFICA

GALEANO, W.

O Espaço Geográfico a partir da Arte em Tela: Estratégia de Ensino para a Geografia / Waldilene Galeano – Jardim: [s.n.], 2012.

75 f.

TCC (Graduação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Msc. Gezeli Eberhard

1. Geografia. 2. Livro didático. 3. Arte em tela. 4. Ensino-aprendizagem.

É concedida a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul permissão para reproduzir cópias deste Trabalho de Conclusão de Curso, somente para fins acadêmicos científicos.

---

Waldilene Galeano

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**WALDILENE GALEANO**

### **O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DA ARTE EM TELA:ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Geografia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela seguinte Banca Examinadora:

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Msc. Gezeli Eberhard**

---

**Professora do Curso de Geografia, UEMS**

**Prof. Msc. Elvis dos Santos Mattos**

---

**Professor do Curso de Geografia, UEMS**

**Prof<sup>a</sup>. Especialista Claudia Américo dos Reis**

---

**Professora do Curso de Geografia, UEMS**

Jardim, 22 de Novembro de 2012

À toda a minha família, em especial, Wandercy Pereira Galeano (*in memoriam*) – e quero dizer que me lembro de você em todos os momentos; quando o desespero surge, seu sorriso vem à minha memória e é a sua serenidade que me permite prosseguir. Roseli Fátima Gambim, pela dedicação, pelas madrugadas que digitamos o trabalho. Pelas pessoas que acreditaram e apoiaram a minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar em todos os momentos existenciais – não somente naqueles enquanto universitária. Pela força concedida durante mais essa jornada, pelas vezes em que me escutou chorando, desacreditada na vitória.

Aos meus pais, Silvio Galeano Ramires e Theodora Pereira – foram a base de toda a minha formação.

Aos meus irmãos e irmãs, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

À minha orientadora, Professora Msc. Gezeli Eberhard, que, aceitou esse desafio com toda paciência e dedicação, me acompanhou nessa caminhada.

À Dr<sup>a</sup>. Ana Maria, coordenadora do curso de Geografia, que, por mais que estivesse atarefada, sempre me ouviu, acreditando no meu trabalho.

A todos os amigos, minha segunda família, que fortaleceram os laços de igualdade num ambiente fraterno e de respeito; jamais lhes esquecerei!

Ao amigo Gleison Casemiro de Freitas, pela ajuda que nunca se negou em concluir essa caminhada.

À minha amiga, Miliane Ximenes e seu esposo Antonildo Santa Cruz, os quais acolheram-me em todos esses anos, sobretudo, naqueles momentos em que mais necessitei.

Como não poderia esquecer jamais, meu professor, Msc. Elvis dos Santos Mattos, por ser meu porto seguro no que se refere à ousadia na inovação da prática pedagógica por projetos. Proporcionou-me não apenas o conhecimento instrucional, mas, a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, fazendo-me aprender o real significado da palavra mestre.

A todos os demais professores, que mesmo sem nomeação, terão meus eternos agradecimentos.

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra!

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.

Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

**(Charles Chaplin)**

## RESUMO

O intuito de tornar a geografia uma disciplina instigante e crítica, via de regras, são intrínsecos ao uso adequado do livro didático – ferramenta pedagógica tradicional que, por vezes, carece ser manuseada como conexão à aprendizagem satisfatória dos discentes. Neste ensejo, o presente estudo faz um recorte das paisagens retratadas na arte em tela contidas no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental; o objetivo central foi verificar se os profissionais – 18 professores de geografia da rede municipal, estadual e particular no município de Bonito, Jardim, Bodoquena e Guia Lopes da Laguna, do estado do Mato Grosso do Sul – são conhecedores das obras de arte inseridas no livro didático e, não bastando, como fazem uso de tal material. No que tange os resultados coletados e estudados por meio de análise estatística, é notável o conhecimento dos docentes acerca do livro didático de geografia, bem como, daquelas paisagens supracitadas; além de conhecê-las, afirmam fazer uso de tais instrumentos. Em contrapartida, notou-se a dificuldade de exploração de tais insumos, a fim de desenvolver uma educação geográfica reflexiva e significativa. Por fim, vislumbra-se o quão necessário são as modificações na prática docente para que, enfim, seja atingido aquele intuito de relacionar conteúdos escolares com a vivência, o cotidiano do sujeito aluno, minimizando, então, as contradições no ambiente propulsor do ensino-aprendizagem. De maneira mais contundente, além da renovação no modo de ensinar, há que se priorizar a construção do conhecimento por meio de metodologias variadas – que, por consequência, aproximam o aluno da realidade circundante.

**Palavras-chave:** Geografia. Livro didático. Arte em tela. Ensino-aprendizagem.



## ABSTRACT

The aim of making geography a critical and exciting discipline, rules, are intrinsic to the proper use of textbook-traditional pedagogical tool that sometimes needs to be handled as a satisfactory learning connection of students. In this opportunity, the present study makes a snip of the landscapes depicted in art in the screen contained in the textbook of 6th year of primary education; the central objective was to verify if the professionals – 18 teachers of geography of municipal, State and private network in the municipality of Bonito, Jardim, Bodoquena and Guia Lopes da Laguna, in the State of Mato Grosso do Sul – are connoisseurs of art works entered in the textbook and not simply, as make use of such material. Regarding the results collected and studied by means of statistical analysis, it is remarkable how teachers' knowledge about the Geography textbook, as well as those above-mentioned landscapes; In addition to meeting them, claim to make use of such instruments. On the other hand, it was noted the difficulty of exploiting such inputs, in order to develop a reflective and meaningful geographical education. Finally, there is the how necessary are changes in teaching practice for that, anyway, is reached that in order to relate school content with the experience, the daily life of the subject student, minimizing, so the contradictions in the teaching-learning of propellant. More bruising, as well as renovation in teaching, we must prioritize the construction of knowledge through various methodologies, which, consequently, bring the student of surrounding reality.

**Keywords:** Geography. Textbook. Art on canvas. Teaching and learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uma imagem como estratégia didática. ....	42
Figura 2: Obra de arte sobre “Paisagem de Brodowski”. ....	47
Figura 3: Obra de arte sobre “Operários”. ....	49
Figura 4: Festa Junina.( 1993). ....	51
Figura 5: Paisagem transformada da cidade de Bonito-MS (2011). ....	52
Figura 6: Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental confeccionando a maquete. ....	53
Figura 7: Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental apresentando a maquete. ....	53
Figura 8: Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental apresentando a maquete. ....	53
Figura 9: Quantidade de professores por município. ....	56
Figura 10: Quantidade de professores por rede de ensino. ....	56
Figura 11: Qualificação dos profissionais da educação entrevistados. ....	57
Figura 12: Uso do Material Didático. ....	58
Figura 13: Uso do Material Didático. ....	59
Figura 14: Uso de recursos audiovisuais. ....	60
Figura 15: Percepção da existência de imagens de obras de arte em tela no Material Didático. .....	61
Figura 16: Tipos de professores. ....	62

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Representação imagética do livro didático “Projeto Araribá” do 6º Ano do Ensino Fundamental. ....	44
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA .....	18
CAPÍTULO II - A GEOGRAFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO .....	23
2.1. Geografia: dos estudos de viagem à organização de uma discussão.....	29
2.2. A construção da geografia institucionalizada.....	34
2.3. Geografia Institucionalizada como reflexo da geografia da educação. ....	34
CAPITULO III - O LIVRO DIDÁTICO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	39
3.1. O espaço geográfico no livro didático.....	45
3.2. Candido Portinari.....	46
3.2.1. "Paisagem de Brodowski" - Portinari 1940.....	46
3.3. Tarsila do Amaral .....	47
3.3.1. "Operários" AMARAL (1993) .....	48
3.4. Propostas dessas análises em sala de aula .....	50
CAPITULO IV - ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	66
ANEXOS .....	70
Anexo 01 – Questionário Aplicado aos Docentes .....	71

## INTRODUÇÃO

Uma prática vivida em agosto de 2011 no Estágio Supervisionado I, durante a fase de observação, despertou-me a curiosidade de conhecer as imagens representadas no material didático do 6º ano do 3º ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental e como a arte em tela é utilizada no ensino da representação do espaço no que abrange a construção dos conceitos nas categorias de lugar e paisagem. Ainda, conhecer, como tais categorias são exploradas pelos professores nas aulas de Geografia e viabilizar possibilidades de integrar conteúdos e estratégias e suas implicações na qualidade do aprendizado e na formação geral do educando. Este foi o norte pelo qual seguiu toda a pesquisa.

Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico dos autores que tratam do assunto, a visitação em sites especializados na internet sobre temas específicos do estudo em questão através de dissertações, artigos, teses e matérias afins.

Também, utilizou-se da aplicação e análise de questionário de entrevista para os professores de Geografia do 6º ano do 3º ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo professores da rede pública estadual, municipal e privada dos municípios de Bonito, Jardim, Guia Lopes da Laguna e Bodoquena do estado de Mato Grosso do Sul. Nesta entrevista, verificou se os professores de Geografia são conhecedores das obras de arte inseridas no livro didático, bem como as imagens contidas neste e como fazem uso deste recurso em sua prática pedagógica.

Conforme o exposto, esse trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico de como a geografia se tornou ciência e a capacidade de avaliar a importância e os papéis de tal ciência para a sociedade, bem como, o conhecimento da história do pensamento geográfico através do estudo de diferentes abordagens conceituais. Apresentou-se, então, as teorias que conduzem a sistematização do conhecimento geográfico, a discussão e evolução conjunta das escolas geográficas e de seus principais pensadores no contexto social político e natural.

A Geografia, na Antiguidade, pelos passos dados, às vezes vagarosamente, às vezes erradamente, seja no sentido da informação sobre a superfície da Terra no que se refere aos fenômenos de que era cenária, seja no sentido do dimensionamento, da quantificação, da localização relativa a pontos, proporcionou conhecimentos, ainda que descritivos, do ponto de

vista mais amplo da ciência moderna. Tais conhecimentos estavam condicionados à concepção que os antigos tinham do mundo em que viviam. Não havia Geografia, havia filósofos, historiadores, cientistas, que se referiam, secundariamente, aos aspectos geográficos (SODRÉ, 1976).

Nos fins da Idade Média, nos séculos XIII e XIV, o comércio ganhava proporções e uma nova classe, a burguesia conquistava poderes junto aos reis absolutos. A propriedade da terra perdia importância para o acúmulo de capital, que impulsionaria o comércio e a nascente indústria manufatureira. Tornou-se necessária uma nova maneira de organizar o espaço, que oferecesse condições para enriquecimento da burguesia.

Nos séculos posteriores, XV e XVI, intensificaram-se as grandes navegações em busca de novas terras que ofertassem matérias-primas e ainda ampliasse o mercado consumidor. Essa situação exigiu que os estudiosos aperfeiçoassem a cartografia, com valiosas descrições de lugares e hábitos de populações. Com isso, iniciou-se o processo de fragmentação do saber, o qual deu origem às várias ciências.

Apesar dos diversos trabalhos geográficos elaborados ao longo de séculos, somente no século XIX na Idade Contemporânea, a geografia ganhou reconhecimento como ciência e passou a ser estudada nas universidades. A primeira cadeira geográfica foi criada na Alemanha, graças aos trabalhos de Carl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859), surgindo a denominada Escola Alemã de Geografia, de caráter determinista.

Eles superaram os estudos particulares, despidos de referências a princípios gerais, suplantaram o conhecimento geográfico restrito à descrição dos lugares, entendido apenas como elaboração de mapas. Com ambos, a Geografia caminhou para se constituir em um ramo particular do conhecimento, que procura relacionar o homem com a natureza – base da compreensão da realidade.

O segundo capítulo traz a discussão sobre a Geografia e o estudo secundário, que, até as últimas décadas do século XIX, continua sendo de informar a respeito das várias áreas do globo terrestre, catalogando nomes de montanhas, de rios, de mares, de cidades, de países e de recursos produzidos. Este caráter foi fortalecido pelo expansionismo colonial que predominava nos Países Europeus e Estados Unidos da América, preocupando-se com a catalogação do que poderiam retirar dos espaços (povos e países) conquistados, militar ou economicamente.

Capel, afirma que o “pontapé” inicial para a institucionalização da geografia foi dado na Prússia, quando o governo alemão promulgou em 1839 uma lei que obrigava toda criança a estudar, contribuindo, dessa forma, para o crescimento das escolas primárias e

secundárias e, conseqüentemente, contribuindo para com o desenvolvimento do país. É notável o incentivo ao desenvolvimento da ciência Geográfica na Alemanha, ao ponto de, no final do século XIX, existir ensino universitário em quase todas as instituições de ensino superior do país (CAPEL, 2007). Neste período, aparece a *geografia dos professores* que, segundo Lacoste (2004), destaca o aparecimento de discursos geográficos escolares e universitários destinados a jovens alunos.

A geografia dos professores é excluída das práticas políticas, militares e econômicas, ou seja, os professores não participam dessas decisões, dissimulando para maioria a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Sendo assim, é utilizada pela minoria que está no poder e que sabe realmente da importância desta disciplina no estudo das análises espaciais, monopolizando o saber e utilizando-o para funções de interesses próprios.

Nesse contexto, a geografia escolar e universitária do século XIX serviu para mascarar procedimentos que não são evidentes: a utilidade prática para a condução da guerra, problemas sociais e outros, apresentando um discurso hierarquizado e uma concepção "desinteressada" da cultura dita geral, uma disciplina maçante com aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população agricultura - cidades - indústrias.

A evolução do conhecimento científico como extensão do saber em busca de conceitos, respostas, desenvolvimento e manipulação de técnicas que transformam a sociedade, acontece como tentativa de viabilizar a existência da humanidade, as diferentes maneiras de interagir com diferentes espaços, de compreender as diferentes respostas obtidas pelos meios físicos e sociais. Com isso, a Geografia de hoje, sistemática e acadêmica, atravessou a história para poder se tornar uma ciência e possuir sua própria identidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, surge novos métodos denominados Geografia Teorética-Quantitativa, ou Nova Geografia, uma nova forma de pensar e trabalhar a geografia. Esta mudança ocorreu devido ao impacto econômico e social gerado pela guerra em todo o mundo, fazendo-se necessário reconstruir as cidades nos aspectos físicos, econômicos, sociais e morais.

Os geógrafos passaram a realizar levantamentos sobre a distribuição das atividades econômicas e populacional por vários países, daí veio à possibilidade de planejar a distribuição e localização das indústrias, da agricultura e da comunicação. Com isso, intensificaram as pesquisas em dados estatísticos que também contribuiu para os economistas e planejadores (ANDRADE, 1987).



A tendência desta escola residiu na tentativa de lançar as bases para uma reflexão que buscasse conjugar, tanto a sociedade quanto a natureza, numa análise mais integrada, buscando apreender a complexidade do real através dos novos meios tecnológicos do período. Assim, a Geografia Teórica Quantitativa teve importância para o planejamento estatal, e como tal, passou a identificar a diferenciação espacial sem explicá-la.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Geografia quantitativa, foi importante para o governo, servindo de base para o planejamento político, administrativo e territorial, fornecendo informações geográficas baseadas em dados de diversas naturezas. Quando os estudos de geografia se iniciaram nas escolas brasileiras, eram meramente descritivos e de memorização de conteúdos. Durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil permaneceu alheio às novas orientações da geografia. O desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil data da década de 30 do século XX.

Quanto aos livros de textos de geografia usados nas escolas da época, estes seguiam, em parte, os modelos de épocas anteriores. Compreendiam, sobretudo, nomes de cabos, ilhas, países e cidades, tabelas estatísticas e dados sobre a forma de governo, tudo em forma de listas para uma melhor memorização, ou, em forma de versos para facilitar a aprendizagem, como catecismo, com perguntas e respostas (CAPEL, 2010 apud GILBERT, 1972, p. 19).

O papel ideológico assegurava, sem dúvida, a presença da geografia no ensino. A geografia podia ser ensinada mediante contos e livros de aventura, e ser, por isso, atraente às crianças. Todas essas circunstâncias explicam, também, o êxito que teve essa matéria nas instituições dedicadas a difundir a cultura entre os trabalhadores.

Nessa perspectiva, ressalta-se que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.56), o objetivo do ensino da Geografia é explicar como a sociedade se apropria da natureza, revelando, desse modo, que a paisagem não é estática. Ao contrário, está em constante transformação e é esse caráter de mutação e inter-relação com o ser humano que o ensino de geografia tem buscado enfatizar – os homens nas relações de produção social e material acabam intervindo de forma significativa na natureza, conseqüentemente, modifica as paisagens e os espaços geográficos no decorrer da história social da própria humanidade.

A Nova Geografia decorre de uma ruptura metodológica, ideológica e epistemológica no fazer científico geográfico. De forma geral, essa referência é feita, por um lado, em bases matemáticas e estatísticas para abordar o fenômeno geográfico e, por outro, pela consideração mais humanista centrada na percepção do indivíduo sobre o próprio espaço.

A Geografia assume relevância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania, pois se tem em vista que o estudo da Geografia pode proporcionar aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza, ou seja, a Geografia se propõe permitir a compreensão de como a sociedade se apropria da natureza, transformando-a.

Seabra (1997), destaca que, por se tratar de um saber científico e não vulgar, a Geografia não é apenas uma disciplina desinteressante ensinada nas escolas. Além de descritiva e explicativa, ela é uma ciência crítica, dinâmica e que, assim como as demais, está sempre em constante transformação. E, nesse sentido, compreendemos que tais transformações reformulam também a discussão em que a disciplina escolar deve estar pautada – assim, a disciplina que trata da dinâmica espacial constantemente reformulada não pode se limitar ao papel informativo e descritivo, onde o livro é usado como enciclopédia. É preciso reformular a metodologia e assim assumir constantemente os debates que estão relacionados às novas dinâmicas espaciais constituídas e que fazem parte do cotidiano do aluno, às vezes alheio ao conteúdo no material didático.

No terceiro capítulo deste estudo, no intuito de apreender nosso objeto de estudo nas ações didáticas dos professores, tem-se a discussão acerca da posição do livro didático no espaço escolar e sua utilização como ferramenta pedagógica nas aulas de Geografia.

Neste ensejo, buscou-se verificar, nas ações didáticas dos professores, se é buscado essas novas formas de utilização do livro didático. Se os mesmos usam a arte em tela para o ensino do espaço e paisagem, uma vez que esse recurso encontra-se no livro didático de Geografia do 6º ano do ensino fundamental.

A opção pelo 6º ano do 3º ciclo se deve por ser neste momento da escolaridade que o aluno deverá se apropriar do instrumental teórico-metodológico da Geografia para uma análise e leitura mais sistematizada do espaço geográfico em suas diversas escalas. Fato que garantirá uma melhor aprendizagem nos anos posteriores. Também, porque nos livros didáticos desse ano escolar encontram-se as obras em tela de Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, que retratam a paisagem e espaço geográfico que devem ser utilizados como recursos didáticos pelos professores.

O livro didático que foi analisado é o da editora Moderna do Projeto Araribá, a escolha desse livro se deve ao fato de ser utilizado em quase toda a rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul.

Para constatar a realidade referente à prática pedagógica em relação à exploração dos recursos imagéticos do livro didático e sua utilização como estratégia na prática

pedagógica, no capítulo quatro deste trabalho, consta a aplicação dos questionários com nove questões semiestruturadas para 18( dezoito) professores de geografia da rede estadual, municipal e particular de ensino, onde almejou-se apreender a relação que o professor de geografia estabelece com o livro didático e como estes entendem esse recurso nas suas ações de ensino.

Das entrevistas, fez-se a análise estatística dos dados que são apresentados de forma representativa em gráficos.

A entrevista aplicada teve como proposta conhecer a prática pedagógica dos docentes da disciplina de Geografia do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental no que abrange a importância do espaço geográfico representado nas paisagens utilizando a arte em tela inserida no livro didático.

## CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O estudo e o conhecimento dos caminhos percorridos pela ciência geográfica assumem um caráter relevante, pois, somente através deles, é possível desenvolver a capacidade de avaliar a importância e os papéis de tal ciência para a sociedade.

Inicialmente, o conhecimento geográfico era eminentemente prático, empírico, limitava-se a catalogar e a cartografar lugares e nomes, servindo aos exércitos dos que avançavam em regiões vizinhas para que o fizessem com mais segurança e em direção aos pontos estrategicamente estabelecidos.

Na Pré-história<sup>1</sup>, na Antiguidade<sup>2</sup> e na Idade Média<sup>3</sup>, a Geografia era utilizada, por exemplo, para desenhar roteiros a ser percorrido, indicar os recursos a serem explorados, analisar as relações meteorológicas. Estando, assim, identificada com a Cartografia e a Astronomia (LENCIONE, 1999).

Esse período é de um tempo marcado por uma atividade de observação e de levantamento de dados. Daí advém, provavelmente, seu caráter descritivo, porque é um modo de classificar os tempos do conhecimento e, no caso em questão, os tempos do conhecimento dito geográfico.

Na Antiguidade são pertinentes os roteiros sobre os mais diversos e conhecidos lugares da superfície terrestre, estes roteiros norteavam os viajantes e serviam de apoio ao desenvolvimento cartográfico. Os informes produzidos se caracterizam pela ausência de intenção científica e pela percepção individualizada de seus formuladores. Assim, a busca pelo saber se expandia na proporção que a sociedade desenvolvia “a sua capacidade de dominar e modificar a natureza para melhor desfrutar dos recursos nela disponíveis” (ANDRADE, 1987, p. 11). Nesse sentido, as informações, ou seja, o registro descritivo se deu na medida em os povos avançaram sobre outras regiões.

Ainda, segundo este autor, havia nesse período, mesmo sem qualquer intencionalidade, uma concepção geográfica entre os povos, a qual os orientava em suas relações com a natureza e com a política de apropriação de riqueza e de territórios. Eles

---

<sup>1</sup> Pré-história - termo que significa o período em que o homem ainda não utilizava a escrita. (JERONYMO FILHO, 2010 [ONLINE]).

<sup>2</sup> Antiguidade surgimento das primeiras cidades, para o desenvolvimento da escrita e da agricultura. (Idem)

<sup>3</sup> Idade Média teve início na Europa com as invasões germânicas (bárbaras), no século V, sobre o Império Romano do Ocidente. Essa época estende-se até o século XV, com a retomada comercial e o renascimento urbano. A Idade Média caracteriza-se pela economia ruralizada, enfraquecimento comercial, supremacia da Igreja Católica, sistema de produção feudal e sociedade hierarquizada.

cultivavam ideias de ordem geográfica e lançavam as sementes que no futuro seriam desenvolvidas. Assim, a formulação de conhecimento científico é vinculada aos interesses dos Estados. O desenvolvimento das embarcações comerciais e das cartas náuticas, provavelmente, teria sido menor se não fosse a ampliação do poder para além-mar.

As relações homem-natureza cresceram em complexidade, juntamente com as histórias, observações e descrições acerca do mundo dos seres e das coisas. “Os filósofos e matemáticos discutiam ideias sobre a forma e as dimensões da Terra e sobre a distribuição das terras, das águas e das populações”<sup>4</sup> (ANDRADE, 1987, p. 25).

Dos povos, os gregos foram os primeiros a fazer registros sistemáticos de geografia, pois sua atividade comercial permitia-lhes explorar e conhecer diferentes culturas e lugares ao longo da costa do mar Mediterrâneo. Nesse sentido, Seabra (1997, p. 14) argumenta que “os gregos definiam a Geografia como sendo o estudo da superfície da Terra”; segundo essa definição, caberia aos estudos geográficos descrever os fenômenos manifestados na superfície terrestre, comportando-se como a síntese de todas as ciências.”

A Geografia, na Antiguidade, valeu pelos passos dados, às vezes vagarosamente, às vezes erradamente, seja no sentido da informação sobre a superfície da Terra no que se refere aos fenômenos de que era cenária, seja no sentido do dimensionamento, da quantificação, da localização relativa a pontos. Tais conhecimentos, ainda que descritivos, do ponto de vista mais amplo da ciência moderna estavam condicionados à concepção que os antigos tinham do mundo em que viviam. Não havia Geografia. Havia filósofos, historiadores, cientistas, que se referiam, secundariamente, aos aspectos geográficos (SODRÉ, 1976).

Para Sodré (1984 apud UNESP/REDEFOR, 2011, p. 19),

a geografia aparecia, antes de definir o seu campo, os seus métodos, as suas técnicas como tributária e desimportante de outras áreas do conhecimento, científicas ou não. Estavam ainda carregadas de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e de duradouro. Seu desenvolvimento, visando sua futura autonomia, estaria ainda, e por muito tempo, na dependência das áreas, científicas ou não, de que o homem se servia para sobreviver e progredir.

Assim, é possível concluir que o avanço da geografia em termos de construção esteve diretamente ligado aos avanços dos demais ramos do conhecimento. De modo que os

---

<sup>4</sup> Quando, na citação, se faz referência a filósofos e matemáticos, destaca-se a participação dos gregos que deram grande contribuição para a ciência moderna, quer do ponto de vista quantitativo, quer do qualitativo. Isso se deve, segundo Andrade (1987), tanto ao grande desenvolvimento da cultura grega, quanto ao fato de serem numerosas as obras que conseguiram chegar até nós.

conhecimentos ditos geográficos, sobretudo, eram elaborados por cartógrafos ou astrônomos. Uns poucos estudiosos, como Heródoto (484 a.C - 425 a.C) e Estrabão (63 a.C.- 25 a.C.) é que se aventuraram a tirar conclusões além das descrições que faziam. Heródoto elaborou o conhecimento das terras e mares de forma nova. Sua descrição de mundo supera a de itinerários feitos na época, é apresentada a partir de conjuntos territoriais. Sua concepção de mundo dividia a Terra em quatro regiões: Europa, Ásia, Líbia e Delta do Nilo. Estrabão indica a tradição filosófica da Geografia e denomina geógrafos aqueles que se voltam ao conhecimento da Terra (LENCIONE, 1999, p. 46).

De acordo com Lencione (1999), os geógrafos assinalaram o conhecimento geográfico como um saber que permite, de um lado, conhecer o mundo, criando maiores possibilidades de responder as necessidades humanas e, de outro, colocar-se como um saber estratégico do homem através das relações comerciais que se tornaram cada vez mais fortalecidas.

Nessa perspectiva, vale destacar que nos fins da Idade Média, nos séculos XIII e XIV, o comércio ganhava proporções e uma nova classe, a burguesia conquistava poderes junto aos reis absolutos. Isso propiciou uma proximidade da burguesia com o rei no desenvolvimento das cidades, o que criou uma nova forma de relacionamento do homem com o espaço vivido. A propriedade da terra perdia importância para o acúmulo de capital, que impulsionaria o comércio e a nascente indústria manufatureira. Tornou-se necessária uma nova maneira de organizar o espaço, que oferecesse condições para enriquecimento da burguesia.

Neste ínterim, houve investimentos voltados a pensar o espaço para dominá-lo, assim, a burguesia propiciou investimentos no campo dos conhecimentos.

Nos séculos posteriores, XV e XVI, intensificaram-se as grandes navegações em busca de novas terras que ofertassem matérias-primas e ainda ampliasse o mercado consumidor. Vários territórios foram descobertos e incorporados ao mundo conhecido dos ocidentais. O maior intercâmbio entre o Ocidente e o Oriente, as viagens estrategicamente contavam com estudiosos que aperfeiçoavam a cartografia e deixavam escritos, com valiosas descrições de lugares e hábito de populações. Vale ressaltar que essa fase cartográfica contribuiu para o incremento da Geografia. Esse período da história teve importância e trouxe alteração econômica, política e cultural para a sociedade.

Segundo Andrade (1987), após o conhecimento científico alcançar uma posição favorecida ao contribuir para as realizações comerciais e políticas das nações, ele iniciou o processo de fragmentação do saber, que deu origem às várias ciências.

Para a Geografia apresentava-se, então o espaço, como objeto de estudo, acrescido de numerosas e profundas informações que no momento se caracterizavam pela falta de trato científico, que corresponde a Idade Moderna<sup>5</sup>. Andrade (1993) afirma que a classificação das ciências é compreendida como tentativa de conjugar o amplo saber e a capacidade do homem em expandi-lo. Neste sentido, o autor destaca o papel do filósofo Immanuel Kant (1724–1804), o qual trouxe para a geografia suas reflexões sobre a natureza do conhecimento, pois, para Kant, o conhecimento se dava pela experiência compartimentada e, esta classificação, vinha preocupando estudiosos.

Para Moreira (2008, p. 14), Kant argumentava que, o conhecimento deveria estabelecer relações entre natureza e homem, pois

[...] é necessário encontrar o ponto comum de pensar a natureza e pensar o homem, seja no plano empírico trilhado pela ciência, seja no abstrato que é característico da Filosofia. E vai buscar os pontos de apoio na Geografia e na História. Na Geografia vai buscar os conhecimentos empíricos concernentes à natureza.

Portanto, para Kant, dados empíricos eram necessários, pois, a ciência vem das experiências dos homens. Este filósofo assume singular importância ao levantar questões sobre a natureza do conhecimento geográfico. E assim, Moreira (2008) destaca que Kant, mesmo não sendo geógrafo de formação, percebe que o avanço da ciência encontra-se na interpretação da natureza.

Com isso, a geografia entre as demais ciências, ganha sentido por meio do olhar humano e da descrição, gerando o registro dos lugares de forma corográfica<sup>6</sup>. Assim, o conhecimento geográfico, ganha o sentido geométrico da localização e distribuição que a Geografia vai usar para o aperfeiçoamento da representação cartográfica, através da combinação rigorosa da percepção sensível com o registro e precisão matemática dos mapas. (SANTOS, 2002 apud MOREIRA, 2008, p. 14).

A Geografia para Kant é organizada em classificações de conhecimentos empíricos num mundo físico; a descrição das paisagens terrestres tornam-na uma ampla e densa corografia, ou seja, o estudo geográfico das diversas localidades. Para os geógrafos do século XIX, levantar questões sobre as características dos lugares, distribuição no espaço e problemas de ordem espacial, foram aspectos fundamentais para a compreensão do espaço.

---

<sup>5</sup>Idade Moderna: um volume extraordinário de transformações estabeleceu uma nova percepção de mundo, que ainda pulsa em nossos tempos. Encurtar distâncias, desvendar a natureza, lançar em mares nunca antes navegados foram apenas uma das poucas realizações que definem esse período histórico.

<sup>6</sup> Estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões.

Apesar dos diversos trabalhos geográficos elaborados ao longo de séculos, somente no século XIX, na Idade Contemporânea<sup>7</sup>, a geografia ganhou reconhecimento como ciência e passou a ser estudada nas universidades. A primeira cadeira geográfica foi criada na Alemanha, graças aos trabalhos de Carl Ritter (1779-1859) e Alexander Von Humboldt (1769-1859).

Com Carl Ritter e Alexandre Von Humboldt, o estudo da superfície da Terra como um todo coerente e harmônico se realizou por meio de múltiplas relações, incluindo as estabelecidas entre os aspectos da natureza e os aspectos humanos (LENCIONE, 1999). Superaram os estudos particulares, despidos de referências a princípios gerais, suplantaram o conhecimento geográfico restrito à descrição dos lugares, entendido apenas como elaboração de mapas. Com ambos, a Geografia caminhou para se constituir em um ramo particular do conhecimento, que procura relacionar o homem com a natureza – base da compreensão da realidade.

Posteriormente, no final do século XIX, a França também ganhou uma cadeira geográfica na Universidade de Nancy, ocupada por Paul Vidal de La Blache (1845-1918). Com ele, a Geografia atinge um *status* independente e se consagra como um ramo específico da ciência, uma das principais características sobre a relação do homem com o meio, admitindo que o meio influencie o homem, mas, ao mesmo tempo, de acordo com o gênero de vida que envolve aspectos históricos, sociais e ambientais, o homem pode exercer influência e resistência ao meio. Paul Vidal de La Blache define a geografia como uma “ciência dos lugares e não dos homens” (ANDRADE, 1987, apud GANIMI, 2003, p. 66).

Nessa perspectiva para Paul Vidal de La Blache, o homem depende da natureza para sobreviver, utilizando-se da sua engenhosidade para tirar partido das possibilidades que ela oferece.

Apesar do trabalho pioneiro, a Geografia demorou a ser aceita nas Universidades. A importância dessas descrições, no período pré-científico, às vezes preocupadas com a explicação dos principais fenômenos descritos iria dar origem, na primeira metade do século XX, a uma multiplicidade de enfoques geográficos. Isso foi positivo para a ciência, pois possibilitou o diálogo com outros campos do conhecimento científico. (Idem).

---

<sup>7</sup> A idade contemporânea é o período atual da história do mundo ocidental, iniciado a partir da Revolução Francesa (1789 d.C.). O seu início foi marcado pela corrente filosófica iluminista, que elevava a importância da razão. Havia um sentimento de que as ciências iriam sempre descobrindo novas soluções para os problemas humanos e que a civilização humana progredia a cada ano com os novos conhecimentos adquiridos.



## CAPÍTULO II - A GEOGRAFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

No ensino secundário nas últimas décadas do século XIX, a preocupação continuou a ser a de informar a respeito das várias áreas do globo terrestre, catalogando nomes de montanhas, de rios, de mares, de cidades, de países e de recursos produzidos. Era, assim, um ramo do conhecimento meramente informativo, que não estimulava a reflexão mais profunda. Este caráter foi fortalecido pelo próprio expansionismo colonial – então dominante nos Países Europeus e nos Estados Unidos da América – que se preocupava, sobretudo com a catalogação do que poderia retirar dos espaços (povos e países) conquistados, militar ou economicamente (CAPEL, 2007).

Capel afirma que o “pontapé” inicial para a institucionalização da geografia foi dado na Prússia quando o governo alemão promulgou em 1839 uma lei que obrigava toda criança a estudar, contribuindo, dessa forma, para o crescimento das escolas primárias e secundárias e, conseqüentemente, contribuindo para com o desenvolvimento do país. É notável o incentivo ao desenvolvimento da ciência Geográfica na Alemanha, ao ponto de, no final do século XIX, existir ensino universitário em quase todas as instituições de ensino superior do país (CAPEL, 2007).

Lacoste (2004) atribuiu a institucionalização da geografia ao século XIX destacando o aparecimento de discursos geográficos escolares e universitários, destinados a jovens alunos; como um discurso hierarquizado em função dos graus da instituição escolar. “Sem dúvida, foi somente no século XIX que apareceu a *geografia dos professores*, que foi apresentada como a geografia, a única da qual convém falar.” (p. 26 grifo do autor).

Nesse contexto, esta geografia apresenta-se num discurso ideológico que disfarça as discussões referentes à importância dos estudos centrados no espaço. A geografia dos professores é excluída das práticas políticas, militares e econômicas, ou seja, os professores não participam dessas decisões, dissimulando para maioria a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Sendo assim, é utilizada pela minoria que está no poder e que sabe realmente da importância desta disciplina no estudo das análises espaciais, monopolizando o saber e utilizando-o para funções de interesses próprios.

A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode

compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do saber pelo saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado (LACOSTE, 2004).

Assim, Lacoste refere-se a este campo científico como a geografia dos oficiais, decidindo com o auxílio das cartas a sua tática e a sua estratégia, a geografia dos dirigentes do aparelho de Estado, estruturando o seu espaço em províncias, departamentos, distritos; a geografia dos exploradores que preparam a conquista colonial se anexou na geografia dos estados-maiores das grandes firmas e dos grandes bancos que decidem sobre a localização de seus investimentos em plano regional, nacional e internacional. Essas diferentes análises geográficas, estreitamente ligadas à práticas militares, políticas, financeiras, formam aquilo que se pode chamar "a geografia dos estados-maiores", desde os das forças armadas até os dos grandes aparelhos capitalistas (Idem. p. 26).

Assim sendo, a geografia escolar e universitária do século XIX serviu para mascarar procedimentos que não são evidentes: a utilidade prática para a condução da guerra, problemas sociais e outros, apresentando um discurso hierarquizado e uma concepção "desinteressada" da cultura dita geral, uma disciplina maçante com aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população - agricultura - cidades - indústrias.

Ainda, citando Lacoste, o conhecimento geográfico proporciona o controle sobre os recursos naturais e humanos. A geografia possui um caráter político e ideológico, apresentado no meio acadêmico e no ambiente pedagógico. A geografia descritiva e acrítica abordada no ambiente escolar, nega suas implicações políticas, econômicas e sociais.

Para toda ciência, para todo saber, deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico francês está ligado numa história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiramente, para fazer a guerra, não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve, também, para organizar territórios, como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário e para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade (LACOSTE, 2004).

É importante atentar-se para a função política e militar da geografia que se encontra implícito neste campo científico desde a sua origem (com Heródoto, por exemplo). Nos dias atuais, esta concepção se amplia e apresenta novas formas, por força não só do

desenvolvimento dos meios tecnológicos de destruição e de informação, como também em função dos progressos do conhecimento científico. Com isso, a Geografia de hoje, sistemática e acadêmica, atravessou a história para poder se tornar uma ciência e possuir sua própria identidade.

No período pós- guerra<sup>8</sup> (Segunda Guerra Mundial) se iniciou o movimento de renovação da ciência geográfica. Segundo Santos (1986), a geografia não podia escapar das enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos após 1950. As modificações vivenciadas a partir do século XIX, principalmente as inerentes as novas tecnologias desenvolvidas, levaram inúmeros pesquisadores a refletir e buscar novas possibilidades teóricas e metodológicas.

Após a Segunda Guerra Mundial surge novos métodos denominados Geografia Teorética-Quantitativa, ou, Nova Geografia<sup>9</sup>, uma nova forma de pensar e trabalhar a geografia. Esta mudança ocorreu devido ao impacto econômico e social gerado pela guerra em todo o mundo, fazendo-se necessário reconstruir as cidades nos aspectos físicos, econômicos, sociais e morais.

Nesta conjuntura, o estudo da natureza e do espaço está inserido na lógica capitalista, logo só era compreendida cientificamente desde que tivesse uma aplicação prática. A partir deste momento, a ciência geográfica passou a ser muito importante, pois dela passou a serem cobrados trabalhos de levantamentos geográficos e estatísticos para analisar a situação econômica e social e identificar os caminhos a seguir para atingir os objetivos.

Os geógrafos passaram a realizar levantamentos sobre a distribuição das atividades econômicas e populacional por vários países, daí veio à possibilidade de planejar a distribuição e localização das indústrias, da agricultura e da comunicação. Com isso, intensificaram as pesquisas em dados estatísticos que também contribuiu para os economistas e planejadores (ANDRADE, 1987).

---

<sup>8</sup> Esse período pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por grandes confrontos políticos e doutrinários: Socialismo x Capitalismo. As contradições da distribuição social da riqueza e as diferenças entre países ricos e pobres geraram grandes confrontos. A visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente, desprovidos de ideologias e de intencionalidades, passou a ser questionada (PCN'S, 1998).

<sup>9</sup> A denominação de "Nova Geografia" foi inicialmente proposta por Manley (1966), considerando o conjunto de ideias e de abordagens que começaram a se difundir e a ganhar desenvolvimento durante a década de cinquenta. O surgimento de novas perspectivas de abordagem está integrado na transformação profunda provocada pela Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico. Esta transformação, abrangendo o aspecto filosófico e metodológico, foi denominada de "revolução quantitativa e teórica da Geografia" por Lan Burton (1963). Embora se possam encontrar indícios históricos desde a década de quarenta, a contribuição de Fred Schaefer, em 1953, marca cronologicamente a tomada de consciência dessas tendências renovadoras. (JERONYMO FILHO, 2010 [ONLINE]).

Cabe ressaltar que a Geografia desta época encontrou no uso de técnicas matemáticas, no desenvolvimento de teorias, no maior rigor na aplicação da metodologia científica, no uso de modelos e, notadamente, na abordagem sistêmica, uma caracterização que lhe conferia a denominação de “Geografia Teorético-Quantitativa”, ou “Nova Geografia”, como afirma Christofolletti (1985 apud PÁDUA, 2009, p. 06):

o surgimento de novas perspectivas de abordagem está integrado na transformação profunda provocada pela Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico. Esta transformação, abrangendo o aspecto filosófico e metodológico, foi denominada de ‘revolução quantitativa e teórica da Geografia’, por Ian Burton (1963).

Uma das principais características da tendência da “Geografia Teorético-Quantitativa”, não só nos estudos da Geografia Física, mas na Geografia como um todo, residiu na tentativa de lançar as bases para uma reflexão que buscasse conjugar tanto a sociedade quanto a natureza numa análise mais integrada, buscando apreender a complexidade do real através dos novos meios tecnológicos do período, com o uso de softwares para a apreensão dos dados. Assim, a Geografia Teorética Quantitativa teve importância para o planejamento estatal e, como tal, passou a identificar a diferenciação espacial sem explicá-la.

Consequentemente, o agravamento da pobreza, a destruição da natureza e a reação das forças populares no plano político atingiram também a Geografia, o que se chamou Geografia Crítica<sup>10</sup>, reunindo em um só bloco todos aqueles que, almejando uma reforma da sociedade e melhor distribuição da renda, batalharam para sensibilizar a Geografia e os geógrafos para os problemas sociais, políticos e econômicos (Idem).

A Geografia Crítica define-se como ciência espacial. Cada vez mais começou a se desenvolver e se afirmar a ideia de que o espaço é uma construção social, que para se entender a realidade geográfica tem que se entender à sociedade.

---

<sup>10</sup> A Geografia crítica – ou simplesmente Geocrítica – nasceu em meados da década de 1970, inicialmente na França e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países. Essa expressão, na origem, foi criada ou pelos menos identificada com a obra *A Geografia* – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra (de 1976), de Yves Lacoste, e com a proposta da revista *Hérodote* (cujo primeiro número também foi editado em 1976), que no início era uma revista de “geopolítica crítica” e também de geografia, com especial ênfase na renovação do seu ensino em todos os níveis. Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico eram a criticidade e o engajamento. Por criticidade se entendia uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitisse as suas tensões e contradições, que ajudasse enfim a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E por engajamento se pensava numa geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. (JERONYMO FILHO, 2010 [ONLINE]).

De acordo com Claval (2006), a evolução da geografia resulta, assim, da forma como a comunidade científica conceitualiza as transformações que afetam o mundo como: o crescimento das ameaças que pesam sobre o ambiente, a mundialização da economia, a metropolização acelerada, o desmoronamento do bloco socialista, a contestação das filosofias políticas de origem ocidental.

Ainda, de acordo com o autor, na atual fase a geografia procura compreender como os homens estruturam o espaço para permitir às sociedades funcionar eficazmente. Atenta à diversidade dos sonhos e aspirações humanas; a geografia torna-se essencial como introdução para todas as ciências do homem.

A geografia contemporânea incorpora em suas análises a interpretação das relações humanas que dão origem as organizações espaciais. Nesse sentido, Christofolletti (1976), citado por Pádua (2009 ), ressalva que:

as relações entre o homem e o meio estão consideradas mais no conjunto dos processos responsáveis pela elaboração das organizações espaciais que na observação do visível. Deslocou-se o ponto central de considerar a paisagem como elemento concreto e objetivo que expressava essa relação, para salientar essa relação humana. (p. 82).

Consequentemente, no processo de produção e de reprodução do espaço, cada formação econômico-social procura organizar o espaço à sua maneira, ao seu modo, de acordo com os interesses do grupo dominante e de acordo também com a disponibilidade técnica e de captar – o que justifica a diferenciação espacial característica da contemporaneidade.

Assim, no momento histórico em que vivemos, as definições e os objetos das ciências não são imutáveis, sofrem transformações com as mudanças que se operam na sociedade, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza. Assim, para Milton Santos (2004), a Geografia pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza.

A evolução do conhecimento científico como extensão do saber em busca de conceitos, respostas, desenvolvimento e manipulação de técnicas que transformam a sociedade acontece como tentativa de viabilizar a existência da humanidade, as diferentes maneiras de interagir com diferentes espaços, de compreender as diferentes respostas obtidas pelos meios físicos e sociais.

Entretanto, a ciência moderna não se compreende, através dos cientistas convencionais, como apenas mais uma tentativa. A ciência se compreende como a atividade

de produzir conhecimento que supera todas às demais na busca da verdade como se esta pudesse existir de modo absoluto e, sobretudo, como se os demais saberes também não pudessem produzir e conter interpretações e respostas para os problemas do mundo (GANIMI, 2003, p. 15).

Assim, o autor ressalta que os sistemas de informações geográficas aproveitam os processos da informação para pôr a disposição dos investigadores, ou dos organismos ligados ao ordenamento, bases de dados cuidadosamente atualizadas e de uma riqueza que não seria possível há tempos atrás. A capacidade, ou mesmo o avanço da geografia em interpretar as relações contidas no espaço, é reflexo do avanço das técnicas e também das ciências que dão suporte ao conhecimento geográfico.

### ***2.1. Geografia: dos estudos de viagem à organização de uma discussão.***

Como já fora salientado, até no final do século XVIII, não foi possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade nas formulações. Designavam-se como Geografia: relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares, relatórios estatísticos de órgãos de administração, obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais, catálogos sistemáticos sobre os continentes.

A eclosão da Geografia como ciência sistematizada, só vai ocorrer no início do século XIX, primeiramente na Alemanha, onde aparecem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta disciplina. É de lá que vêm as primeiras teorias e as primeiras propostas metodológicas. O território alemão, até meados do século XIX, não era unificado e, com isso, a Geografia surge para atender a duas necessidades, sendo estas: a unificação territorial e a sua expansão de domínio.

Segundo Moraes (1985), devido a esta falta de constituição de um Estado Nacional neste território, fez-se necessário uma discussão geográfica no século XIX, fazendo com que a Geografia percorresse novos rumos.

O desenvolvimento do comércio colonial dos Estados europeus incentiva o inventário dos recursos naturais, presentes em suas possessões, gerando informações mais sistemáticas e observações mais científicas. Assim, passou-se de relatos ocasionais a levantamentos mais técnicos; das expedições exploradoras às expedições científicas.

As raízes históricas lançadas ao longo dos séculos fazem com que a ciência tenha um impulso extraordinário e ocorre o fenômeno de especialização dos ramos de saber. É nesta temática que surgem as primeiras colocações, no sentido de uma Geografia sistematizada; trata-se das obras de dois autores prussianos ligados a aristocracia: Alexandre Von Humboldt (1769-1859), naturalista, conselheiro do rei da Prússia<sup>11</sup> e Karl Ritter (1779-1859), filósofo e historiador, tutor de uma família de banqueiros. Ambos são contemporâneos e pertencem à geração que vivencia a Revolução Francesa<sup>12</sup>. Os dois morreram em 1859, ocupando altos cargos da hierarquia universitária alemã.

A união dos conhecimentos destes dois estudiosos alemães lançou as bases da Ciência Geográfica, ciência esta profundamente preocupada com os aspectos físico-naturais das paisagens e com a relação dos homens com a natureza.

De acordo com Moraes (1989), Humboldt e Ritter são, sem dúvida, os pensadores que dão o impulso inicial à sistematização geográfica, são eles que fornecem os primeiros delineamentos claros do domínio dessa disciplina em sua acepção moderna; elaboram as primeiras tentativas de definir o objeto, realizando as primeiras padronizações conceituais.

Assim, o autor destaca que Humboldt era naturalista, viajou pelo mundo procurando conhecer a natureza, porém, tinha grande curiosidade pelo homem e sua organização social e política. E, ainda, para Farenzena et. al. (2001, p. 02), as ideias centrais de Humboldt foram o resultado da influência do racionalismo ilustrado francês do século XVIII, do idealismo alemão e do projeto positivista. Daí a sua grande preocupação com o estabelecimento de leis gerais que explicassem o mundo em que vivia, relacionando o povo, categoria social, com o meio ambiente – não se preocupando, entretanto, com as relações sociais em si.

Na perspectiva de Humboldt, a geografia era a porção da superfície terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Tal concepção transparece em sua definição do objeto geográfico, que seria: a contemplação da universalidade das coisas, de tudo que coexiste no espaço concernente a substâncias e forças, da simultaneidade dos seres materiais que coexistem na Terra. Assim, caberia ao estudo geográfico: reconhecer a unidade na imensa variedade dos fenômenos, descobrir pelo livre exercício do pensamento e combinando as observações, a constância dos fenômenos em meio a suas variações aparentes (Idem).

---

<sup>11</sup> Prússia, antigo Estado da Alemanha, atualmente dividido entre a Polônia e a U.R.S.S.

<sup>12</sup> Revolução Francesa (1789-1799). Movimento social e político ocorrido na França no final do século XVIII que teve por objetivo principal derrubar o Antigo Regime e instaurar um Estado democrático que representasse e assegurasse os direitos de todos os cidadãos.

Dessa forma, Moraes (1985, p. 08) descreve que a ciência geográfica representa uma disciplina sintética dotada de métodos, pois, em termos de método, Humboldt propõe o “empirismo raciocinado”, isto é, a intuição a partir da observação. O geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética – daí o título do primeiro capítulo do *Cosmos*: “Dos graus de prazer que a contemplação da natureza pode oferecer”.

Karl Ritter foi um pesquisador e estudou Filosofia, Matemática, História, entre outros ramos do conhecimento. A proposta de Ritter é antropocêntrica (o homem é o sujeito da natureza) e regional (aponta para o estudo de individualidades), ou seja, relacionando a natureza e o homem, fazendo uso das individualidades dos lugares e não deixando o empirismo – pois, para fazer tais relações, fazia uso da observação.

Moraes (1985, p. 08) relata que Ritter define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade. Para ele [Ritter], cabe a Geografia se valer dos estudos dos lugares, mas em busca de suas individualidades. Este autor analisou diferentes fenômenos da superfície da Terra, sem deixar de lado a ação humana.

Moreira (2006, p. 08) postula que, para chegar à “individualidade regional”, Ritter estabelecia a comparação de recortes de áreas diferentes, com o fim de identificar as suas características comuns e assim chegar a um plano de generalização (método indutivo). De posse desse plano de comparação possível, individualiza e analisa cada área separadamente, identificando o que é específico a cada uma, distinguindo o que as separa e, assim, classificando as áreas por suas propriedades comuns (método dedutivo). Obtém-se a individualidade de cada área, isto é, a construção teórica da região, que Ritter concebe de maneira a ver cada área como recorte de uma unidade de espaço maior, sendo uma unidade em si, ao mesmo tempo em que é parte diferenciada do conjunto maior da superfície terrestre.

Fica clarividente a preocupação de Ritter sobre o conceito de individualidade regional, dando uma visão humanística<sup>13</sup> ao espaço geográfico. Para ele, deveria buscar semelhanças entre as regiões, formulando comparações, mas, sem perder sua individualidade. Humboldt e Ritter partem do princípio holístico, ou seja, pensar ou considerar a realidade segundo a qual nada pode ser explicada pela mera ordenação ou disposição das partes – mas antes pelas relações que elas mantêm entre si e com o próprio todo.

A intensa preocupação em conhecer a superfície da terra e em controlar a natureza, fez com que as ciências da observação e da experimentação se expandissem. A

---

<sup>13</sup>Visão Humanística é um termo usado para descrever uma visão de mundo com os seguintes elementos e princípios: uso da razão, do método científico e da evidência de fato em lugar de fé ou de misticismo, na busca de soluções e respostas para as questões humanas mais importantes.



Geografia passou a ter lugar destacado dentre as ciências por ter função essencialmente descritiva, o que satisfazia a necessidade da classe hegemônica que buscava “explicações” objetivas e quantitativas da realidade.

Conforme Manuel Correa Andrade (1992, p. 09), a obra destes dois pensadores alemães correspondeu ao desafio em que a Europa vivia naquele século, mais precisamente na Alemanha, onde aspiravam à unificação nacional e política. A partir destes dois pensadores, ficou estabelecida a metodologia da Geografia descritiva, proporcionando maior desempenho na propagação e ampliação do conhecimento.

O impulso desencadeador da sistematização do conhecimento geográfico adveio da Alemanha, onde particularmente as relações capitalistas penetraram tardiamente, pois no início do século XIX, o território alemão ainda não se constituía como Estado Nacional, inexistindo uma unidade econômica e política, devido à forma coesa da estrutura feudal.

Com a penetração do capitalismo na estrutura feudal, sem alterá-la, o comércio passou a desenvolver-se sendo prejudicado pela falta de um Estado Nacional constituído e coeso, no qual as relações com outros Estados pudessem ser duradouras e onde pudesse existir um centro organizador e polarizador das relações econômicas. Desta forma, a questão do espaço, seu domínio e organização, passaram a ser primordial para a classe hegemônica alemã e, também, para os estudiosos que iriam fazer as primeiras colocações no sentido de uma Geografia sistematizada, destacando-se, dentre eles, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter.

Para a Alemanha, especificamente, esse era um momento primordial, no qual o trato dos temas como o domínio e a organização do espaço traria sua efetiva inclusão no capitalismo vigente. Assim, estes autores criam uma linha de continuidade no pensamento geográfico, algo, até então, inexistente. Além disso, há de se ressaltar o papel institucional desempenhado por eles na formação das cátedras dessa disciplina, dando à Geografia uma cidadania acadêmica.

Segundo Moreira (2006), nas últimas décadas do século XIX, por inspirações anteriores, institui-se, dentro da ainda incipiente ciência geográfica, a escola determinista que tinha em Friedrich Ratzel (1844-1904) seu principal expoente. Os princípios dessa escola estão, sobretudo, ligados à relação entre o clima e o homem, as variações de cultura, de instituições políticas e de formações sociais que aquele determina sobre esse.

O Determinismo<sup>14</sup> declarado considera o homem um produto do meio vivido, admitindo, portanto, que a preponderância de alguns povos ou civilizações sobre outros advém dos fatores naturais, climáticos em suas manifestações específicas.

Para Sandra Lencioni (1999), a obra de Friedrich Ratzel conservou a ideia da Geografia como ciência empírica, mas foi além da descrição, pura e simples, buscando inter-relações entre os vários elementos que compõem um determinado lugar ou região e considerando esse lugar como uma fração do todo terrestre.

A importância maior de sua proposta reside no fato de haver trazido, para o debate geográfico, os temas políticos e econômicos, colocando o Homem no centro das análises – mesmo que numa visão naturalizante e para legitimar interesses contrários aos humanísticos.

Posteriormente, já no final do século XIX e início do século XX, outra escola surge em contraposição às ideias deterministas, a Escola Francesa de geografia, de caráter possibilista<sup>15</sup> e funcionalista e que tem em Paul Vidal de La Blache (1845-1918) seu grande representante. É considerado o fundador da moderna geografia francesa, a qual foi em reação à geografia alemã, sendo, do ponto de vista dos franceses, uma geografia do poder, ligada aos interesses geopolíticos da recém-unificada Alemanha. Os franceses propunham uma geografia neutra, onde os estudos regionais teriam grande influência.

Se, de um lado a Alemanha tem Frederich Ratzel como um grande construtor da ciência geográfica nacional, a França tem Paul Vidal de La Blache, o qual faz com que a escola francesa seja reconhecida até os dias atuais como uma escola da geografia. Deu dimensões para o conceito de região, dentre outros objetos epistemológicos dos estudos geográficos. Desse modo, esclarece que o homem “pertence à geografia em função das construções que edifica sobre a superfície do solo, através da ação que exerce sobre os rios, sobre as próprias formas do relevo, sobre a flora, sobre a fauna e sobre todo equilíbrio do mundo vivo” (QUAINI, 2003, p. 55).

---

<sup>14</sup>Determinismo momento histórico vivido na Europa, no início do século XIX, bem antes da Primeira Guerra proporcionou uma situação favorável para o estudo científico geográfico, formando então, na Alemanha, a Escola Geográfica Alemã, denominada também de Escola Determinista. Os “geógrafos” da referida escola eram: Alexander Von Humboldt, Karl Ritter e Friedrich Ratzel. Todos eles afirmavam que o meio determinava o homem, por isso eram chamados de deterministas, uma vez que não levavam em conta outros fatores.

<sup>15</sup>Possibilismo foi elaborado pelo historiador Lucien Febvre(1878-1956) para diferenciar a geografia francesa dos trabalhos influenciados pelo determinismo ambiental. Assim, o termo passou a designar uma escola de pensamento geográfico que encara o ambiente natural (muitas vezes referido como Natureza) como um mero fornecedor de possibilidades para a modificação humana, não determinando a evolução das sociedades, sendo o homem o principal agente geográfico. Como corolário, o gênero de vida não é uma consequência inevitável das condições ambientais, mas um acervo de técnicas, hábitos e instituições que permitem a um grupo social utilizar os recursos naturais disponíveis. O primeiro a elaborar essa concepção das relações homem-natureza foi Paul Vidal de la Blache, de quem Febvre foi aluno.

Engendra-se, então, a chamada Geografia Regional Francesa, colocando o conceito de região como foco de unidade. Estabelecer diferenças entre regiões e delimitá-las a partir de critérios muito específicos, com peso dos fatores naturais, seria a essência da geografia, acreditando-se que dessa forma integravam-se fatores físicos e humanos.

O entendimento das regiões seria fundamental para a compreensão de cada gênero de vida, pois o meio ofereceria os obstáculos e as possibilidades para o homem exercer sua atividade, criar técnicas ou extrair produtos – daí a expressão “possibilismo”.

Andrade (1987, p.71), admite que:

a região ou o meio físico é o suporte que o homem utiliza para viver, para fazer suas construções, para extrair os produtos de que necessita, Vidal de La Blache estimulou grande preocupação nos geógrafos com a descrição deste meio, das formas de utilização do mesmo e deu base à formulação da noção de gênero de vida, vital ao esquema de trabalho. Para ele, o gênero de vida seria o conjunto articulado de atividades que, cristalizadas pela influência do costume, expressam as formas de adaptação, ou seja, a resposta dos grupos humanos aos desafios do meio geográfico.

Para Ganimi (2003, p. 56), o conceito de gênero de vida proposto por Paul Vidal de La Blache é um dos paradigmas que orientou a Geografia humana moderna. Poder-se-ia refletir a partir da vasta obra de Paul Vidal de La Blache, que, mais do que Humboldt e Ritter, nele encontra-se o embrião que se refere à constituição da Geografia Moderna. A paisagem e a região são compreendidas pelo autor francês como os objetos da disciplina. O método é a descrição.

As relações homem e meio são encaradas, por essa ótica, com uma abordagem recíproca e harmônica. Isto é, além de receber influências de seu ambiente, o homem se apresenta como fator geográfico, transformando a fisionomia da paisagem a partir das possibilidades que cada meio oferece.

A gama de informações acumuladas a respeito da superfície da Terra, proporcionada pelo incentivo do capitalismo e da burguesia, através das inúmeras viagens e do aprimoramento técnico, constituíram o pressuposto histórico e material para a sistematização do conhecimento geográfico. O pressuposto filosófico e metodológico, que permitiria a transformação da Geografia em ciência autônoma e unitária, surgiu no final do século XVIII, juntamente com a revolução econômica e cultural que consolidou o domínio burguês e o modo de produção capitalista (SANTA MARIA, 2001, p. 02).

## ***2.2. A construção da geografia institucionalizada***

Ao longo dos séculos a geografia passou por importantes transformações, certamente acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e objetivando suprir os anseios desta ciência, ao longo de cada período. No entanto, cada escola contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento desta ciência, procurando estabelecer novas explicações e parâmetros para compreender a sociedade e suas relações, também mutantes.

Nas últimas décadas do século XIX dá-se a institucionalização do conhecimento geográfico, a partir da criação de cátedras de Geografia na Alemanha e na França. Estas duas Escolas representariam os planos da sociedade burguesa, o conhecimento de novas terras e a aquisição de matéria-prima para a indústria que estava em expansão. Com o expansionismo do comércio, a burguesia capitalista europeia estendeu suas relações comerciais a outros povos nos demais continentes. Isto fez aumentar seu poder financeiro e sua influência política e passou a estimular o desenvolvimento de técnicas e pesquisas, visando racionalizar e maximizar a exploração dos recursos naturais (ANDRADE, 1987).

A Geografia, enquanto discurso científico institucionalizado, é um corte e uma delimitação de todo o saber presente ao longo da história da evolução humana. É um corte para atender determinadas necessidades que ao longo dos séculos se tornaram cruciais para a lógica da perpetuação da sociedade industrial e capitalista europeia. Portanto, tornava-se cada vez mais necessário haver uma ciência que possibilitasse conhecer, cartografar e conquistar outros territórios, assim como constituir e afirmar um sentimento de nacionalidade. Dessa forma, deu-se à Geografia um caráter de ciência fundamental – cuja realidade era amparada pelos propósitos do Estado-nação.

O surgimento da Geografia escolar faz parte do processo de institucionalização da ciência geográfica, o que ocorre inicialmente nas nações industrializadas ou ricas. Isto ocorreu inicialmente na antiga Prússia, império que se tornou pioneiro na institucionalização da Geografia escolar e que é o exemplo mais citado na literatura – depois acompanhado pelos outros estados nacionais modernos.

## ***2.3. Geografia Institucionalizada como reflexo da geografia da educação.***

A importância da escolarização nos feitos bélicos contra a França passou a ser considerada pelas nações como fundamental para a expansão alemã, por isso, a Geografia

começou a figurar nas escolas com propósitos nacionalistas e não apenas informativos. Desde esse momento, a educação básica passou a incluir, com mais certeza, a Geografia em suas cartilhas e planos de estudos identificados com a unidade de cada Estado-Nacional, fazendo parte, assim, da construção ideológica de seus povos.

Com tudo isso, a tendência que se via nas instituições científicas de nível superior em direção à identificação da Geografia física, sobretudo com a geologia ou com as ciências da natureza, encontra-se também no ensino fundamental. Ainda que, neste último, a geografia tivesse sua presença e seu êxito assegurados pelo fato de, a partir dessa matéria, serem ministrados conhecimentos sobre os distintos países da Terra, seus costumes e produções. Ao contrário do que acontecia nas instituições científicas de nível superior e na universidade, a presença e o êxito da geografia no ensino fundamental eram grandes devido ao seu papel como matéria de informação (CAPEL, 2010).

Quanto aos livros de textos de geografia usados nas escolas da época, estes seguiam em parte os modelos de épocas anteriores. Compreendiam, sobretudo, nomes de cabos, ilhas, países e cidades, tabelas estatísticas e dados sobre a forma de governo, tudo em forma de listas para uma melhor memorização, ou, em forma de versos para facilitar a aprendizagem, como catecismo, com perguntas e respostas (CAPEL, 2010 apud GILBERT, 1972, p. 19).

O papel ideológico assegurava, sem dúvida, a presença da geografia no ensino. A geografia podia ser ensinada mediante contos e livros de aventura e ser, por isso, atraente às crianças. Todas essas circunstâncias explicam o êxito que teve essa matéria nas instituições dedicadas a difundir a cultura entre os trabalhadores.

No Brasil há marcos importantes sobre a institucionalização da Geografia como, por exemplo, a fundação do Instituto de História e Geografia Brasileira no Rio de Janeiro em 1938, inicialmente ocupado por engenheiros militares, cartógrafos, advogados e historiadores. A criação do curso de formação de professores de Geografia com a fundação da Universidade de São Paulo é um marco importante para a formação de uma massa crítica com base na Geografia. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) viabilizou a produção e divulgação de informações estratégicas para o Brasil (SODRÉ, 2011 apud UNESP/REDEFOR, 2011, p.37).

Portanto, o IBGE notabilizou-se por ser responsável em contribuições fundamentais para o planejamento das políticas públicas do país e de suas comparações em escala global, além da realização dos recenseamentos gerais decenais que permitem inúmeros estudos sobre população e economia, por meio de cálculos de inflação e Produto Interno

Bruto (PIB). Foi o começo da Geografia quantitativa, sendo importante para o governo como base para o planejamento político, administrativo e territorial, fornecendo informações geográficas baseadas em dados de diversas naturezas.

O governo Vargas utilizou-se do conhecimento geográfico para fazer um levantamento do potencial do País, visando principalmente a expansão do sistema capitalista industrial. Ocorreram, então, a cargo deste instituto, as primeiras regionalizações. Dessa forma, a Geografia seria de grande importância para o planejamento que buscava integrar o País.

No Brasil a geografia se institucionalizou no ensino e pesquisa na década de 30, ou seja, no final da República Velha (1889 até 1930). Tal influência ocorreu com a publicação de livros geográficos no Brasil, influenciados por geógrafos franceses. Os trabalhos publicados e também os estudos realizados no Brasil foram estimuladores para expansão desta ciência – resultando em numerosos estudos.

Vale ressaltar acerca da ocupação de cadeira de geografia na universidade, por professores brasileiros; isso os incentivou na produção de teses de doutorado, onde se percebe a presença da geografia regional; houveram, também, trabalhos voltados para a preocupação com os problemas urbanos e econômicos.

Quando os estudos de geografia se iniciaram nas escolas brasileiras, eles eram meramente descritivos e de memorização de conteúdos. Durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil permaneceu alheio às novas orientações da geografia. O desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil data da década de 30 do século XX. Dois fatos contribuíram para isso: a introdução do Curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, da Universidade de São Paulo e a fundação em 1934 da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

Oficialmente, a geografia só começou a ser lecionada em instituições de ensino superior após a Revolução de Trinta<sup>16</sup>. Nessa época, a geografia lecionada na Faculdade de Filosofia tinha como principal objetivo formar professores para o ensino secundário. Somente após a implantação dos cursos de geografia nas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, é que foram convidados professores da Escola Francesa de Vidal de La Blache e, só então, a disciplina geografia passou a ser lecionada por geógrafos licenciados.

---

<sup>16</sup> Interpretada como a revolução que pôs fim ao domínio das oligarquias no cenário político brasileiro, a Revolução de 30 contou com uma série de fatores conjunturais que explicam esse dado histórico. O próprio uso do termo 'revolução' como definidor desse fato, pode, ainda, restringir outras questões vinculadas a esse importante acontecimento. Em um primeiro momento, podemos avaliar a influência de alguns fatores internos e externos que explicam o movimento (SOUZA, 2012)

Até então a geografia era mnemônica e apresentada como uma matéria lecionada nas escolas secundárias (ensino médio) e se resumia a um catálogo com nomes de lugares, localização de pontos, de rios e de cidades (SEABRA, 1991 apud SILVA & ANTUNES, 2008, p.38). Nas décadas de cinquenta e sessenta ocorreu a renovação da geografia, pois a geografia lecionada, a tradicional, não mais explicava as transformações econômicas e sociais ocorridas após a Segunda Guerra Mundial. Isso justifica a necessidade da renovação da geografia como ciência vinculada aos problemas sociais candentes e emergentes do pós-guerra.

Considera-se também como marco inicial da renovação da geografia no Brasil, a realização do XVIII Congresso Internacional de Geografia, no Rio de Janeiro em 1956, quando então vários geógrafos estrangeiros compareceram ao congresso e permaneceram no Brasil, ministrando cursos no país. Por iniciativa da Universidade de São Paulo, em 1957, os cursos de História e Geografia foram, enfim, separados, valorizando muito mais essas disciplinas (SILVA & ANTUNES, 2008).

A Nova Geografia decorre de uma ruptura metodológica, ideológica e epistemológica no fazer científico geográfico. De forma geral, essa referência é feita, por um lado, em bases matemáticas e estatísticas para abordar o fenômeno geográfico e, por outro, pela consideração mais humanista centrado na percepção do indivíduo sobre o próprio espaço.

Os novos caminhos para o ensino da geografia no Brasil baseiam-se principalmente na utilização planejada dos recursos, na qualificação e especialização do professor, assim como, na elaboração de uma política pedagógica voltada para a teoria e a prática, nos níveis de ensino fundamental, médio e superior.

Assim, destacamos que o ensino de geografia no século XXI passa pelo estudo e análise dos novos paradigmas, pela utilização das múltiplas linguagens na escola e, também, como diria Perrenoud (2000), por competências. Por isso é tão importante analisar o papel do professor de geografia frente a essas novas competências.

De acordo com os PCN's<sup>17</sup> (1998), a Geografia assume relevância na busca de um ensino para a conquista da cidadania, pois se tem em vista que o estudo da Geografia pode proporcionar aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza, ou seja, a Geografia se propõe permitir a compreensão de como a sociedade se apropria da natureza, transformando-a.

---

<sup>17</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmo: observar, descrever e comparar serve para construir noções, especializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.30).



### CAPITULO III - O LIVRO DIDÁTICO NO ESPAÇO ESCOLAR

Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, atualmente disponíveis no mercado, o livro didático, continua sendo o recurso mais utilizado no ensino. Isto se dá pelo fato de que é acessível e de fácil utilização – uma vez que se encontra pronto e acabado, facilitando de forma geral o trabalho do professor, tornando-se objeto central nas atividades pedagógicas em sala de aula. Tal centralidade lhe confere estatuto e funções privilegiadas na medida em que, por meio dele, o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico.

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de ensinar Geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito-chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural, descrito e explicado de forma descontextualizada do lugar em que se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, mediante exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo (PCN's, 1998, p.29-30).

De acordo com Castellar et al (2011), o cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em mero compêndio de informação, ou seja, utilizam-no como um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem. Ainda, para autora, o uso do livro didático deve ser um ponto de apoio da aula para que o professor possa ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades para aprofundamento da aprendizagem, não o transformando no objeto principal da aula.

De acordo com Costa (2009), a visão de Comenius<sup>18</sup> (1631) sobre o livro didático deve partir de alguns princípios: simples para complexos; deveria ser escrito em uma linguagem familiar e comum; deveria ser elaborado em forma de diálogo. Para Comenius, ensinar para vida é relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano – esta, aliás, é uma das bases educacionais em seu livro “Didática Magna<sup>19</sup>”.

Ainda, (1631, apud COSTA, 2009, p. 09)

,

---

<sup>18</sup> Comenius viveu na Europa renascentista entre os séculos XVI e XVII, esteve à frente de seu tempo, pois vivenciou um período de transição entre a Idade Média e a Moderna. Conseguiu com precisão traduzir para o cenário educacional as mudanças políticas, econômicas e sociais.

<sup>19</sup> “Tratado das Artes Universal de Ensinar Tudo a Todos” (COMENIUS, 1631, p.11).

a escola, portanto, erra na educação das crianças quando elas são obrigadas a estudar a contragosto. [...] é imprescindível despertar nas crianças o amor pelo saber e pelo aprender [...]. Nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades.

Nesse sentido, a escola deve ser um local que, além de transmitir o conhecimento científico, desperte nos jovens o prazer e o valor pela vida. É fundamental que a educação leve em conta os conhecimentos prévios do educando, fazendo-o reconhecer sua cultura e conhecimento, articulando laços entre escola, família, didática, método, professores e os livros – para, somente assim, construir um conhecimento significativo do mundo que o concebe (COMENIUS ,1631, apud COSTA, 2009).

O livro didático tem funcionado como a engrenagem principal da prática pedagógica. Por seu intermédio, o conhecimento se organiza, uma vez que ele é utilizado quase sempre como fonte de consulta. Nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade e poder. O livro didático, ao estar inserido na política educacional, atua como macro discurso, por expressar as visões e os significados do projeto da classe dominante, ajudando a reforçá-las e a dar-lhes acolhida; como microtexto, na prática de significação em sala de aula, pela escolha e na maneira de trabalhar os conteúdos pelos professores.

Desde a primeira implantação de um programa nacional de distribuição gratuita, em 1985, para escolas públicas, a produção de livros didáticos aumentou numa proporção progressiva. Este fato tem evidenciado um mercado editorial em constante expansão, o que é positivo pela diversidade de opções ofertadas e pela busca de produção didática articulada aos padrões exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em termos de conhecimentos geográficos, isso constrói toda uma ambiência, uma padronização geográfica presente em todos os livros. Nesse sentido, tal constatação auxilia no entendimento do modo como os livros didáticos são elaborados. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) não só molda seu entendimento sobre a Geografia, como define, sobretudo, uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola. Assim, muitas vezes, os autores lançam mão de seus pensamentos, de suas criatividade, para elaborar um livro didático possível de ser aprovado pelo MEC.

O Material Didático permite representar discussões e temas às vezes distantes da realidade social e regional do discente, mas que, por ser alheio ao aluno, não deve ser ignorado como discussão da realidade ou do mundo contemporâneo e, assim, a Geografia não pode ignorar essa prática. Cabe ao professor desmistificar a distância que, às vezes, se

apresenta entre a realidade local e as relações globais. Nessa perspectiva, Tonini citando Bittencourt (2003, p. 36), destaca que, “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria.”.

Levando-se em consideração que o livro didático de Geografia, ao chegar às mãos do professor, já foi submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios das políticas educacionais e editoriais. O que acaba limitando a ação desse profissional, ou seja, o livro didático pode muitas vezes se transformar de uma ferramenta em um objeto limitador e único das ações pedagógicas.

Entretanto, sua utilização assume importância diferenciada de acordo com as condições, lugares e situações em que é produzido e utilizado nos diferentes âmbitos escolares. O professor deve ousar ser protagonista, pois a Geografia, por ser interdisciplinar, tem o papel de associar diversos temas das diferentes disciplinas, para maior entendimento do aluno.

A possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial. Um dos problemas recorrentes nas aulas é a ineficácia da utilização do livro, na medida em que apenas se memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando também outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar. (CASTELLAR, et al 2011, p. 139).

Portanto, dependendo da postura didática do educador, o livro de ferramenta acaba se transformando em objeto único de possibilidades de aprendizagem da geografia como ciência aplicada e dinâmica; desse modo, acaba negando a própria natureza dessa ciência que é a sua capacidade de ampliar os horizontes do estudante, ao possibilitar-lhe outra visão de mundo, sociedade e paisagens.

É indiscutível o lugar ocupado pelos recursos visuais, sobretudo, pela imagem no mundo atual. Sua centralidade na constituição dos significados sobre as coisas do mundo faz com que seja um dos *insights* atuais na fabricação das nossas subjetividades, uma vez que a sociedade do século XXI é uma realidade de imagens reais ou virtuais; os indivíduos estão constantemente em atividade de registro de imagens, sejam de coisas ou pessoas, em variadas situações e lugares – visto que os instrumentos tecnológicos lhes permitem essa ação.

É possível diagnosticar esta situação observando imagens apresentadas nos livros didáticos utilizados por docentes e discentes, em que as mesmas retratam situações nos contextos históricos, político e sociais e que, se estimulados pelos professores, aguçam a criticidade e são capazes de realizar comparações entre situações independente do espaço e tempo em que acontecem.

Neste ínterim, a imagem relacionada encontra-se inserida no livro didático de Geografia Projeto Araribá, página 152, Figura 13, Editora Moderna do 6º ano do Ensino Fundamental do triênio 2011 a 2013; relata a temática sobre "Os principais problemas urbanos".

TEMA

**4**

## Os principais problemas urbanos

*Vários problemas atingem o espaço urbano em diversos países, principalmente nas grandes e médias cidades, que concentram parcela significativa da população.*

**Para ler**

**O ambiente urbano.** Francisco C. Scarlato; José Arnaldo Pontin. São Paulo: Atual, 1999. O livro aborda os principais problemas sociais em ambientes urbanos.

### Moradias precárias

Na maioria das grandes e médias cidades do mundo, muitas pessoas vivem em moradias precárias. No Brasil há os exemplos das favelas e cortiços. Esse problema é resultado de desigualdades sociais, principalmente nos países pobres, onde as camadas mais desfavorecidas da população contam com pouca ou nenhuma assistência dos governos.

As favelas são conjuntos de moradias aglomeradas, feitas precariamente de tijolos, madeira ou qualquer outro tipo de material, e geralmente em terrenos sujeitos a enchentes ou desmoronamentos, sobre córregos ou à margem de rios (figura 13).

De modo geral, as favelas não contam com coleta de lixo, rede de esgoto, ruas asfaltadas etc. Com a aglomeração de moradias, são também precárias a incidência de luz solar e a circulação de ar, o que torna as favelas insalubres (prejudiciais à saúde).

Os cortiços (figura 14) são habitações ocupadas por várias famílias, que usam banheiros e tanques de lavar roupa coletivos. Concentram-se geralmente em áreas desvalorizadas das cidades, e as condições de saúde e higiene são precárias.



**Figura 13.** Pessoas trabalhando nos escombros após deslizamento que derrubou dezenas de casas em favela na cidade de Bombaim, na Índia, em 2005.



**Figura 14.** Fachada de cortiço em bairro central da cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2005.

152

**Figura 1:** Uma imagem como estratégia didática.  
Fonte: Adaptado Danelli, 2007.

Na figura 1 é possível observar a aplicação de uma imagem que retrata o livro didático quanto ao tema dos "Principais problemas urbanos". Retrata, assim, a questão das moradias irregulares como uma consequência das desigualdades sociais. Didaticamente, tal recurso serve para fazer referência aos frequentes deslizamentos que afetam áreas invadidas.

Vale destacar que, dependendo da realidade em que o educador estiver inserido, a imagem é a possibilidade de imaginar, ou melhor, se referenciar aos problemas retratados pelo

texto, ou mesmo não característicos da realidade de instituições educacionais como as áreas rurais. As imagens permitem a visualização de situações descritas nos textos de forma abstrata – a imagem como recurso visual proporciona melhor interpretação.

É indiscutível a riqueza de informações que se pode transmitir aos alunos ao ler uma imagem, ou gravura, quando são utilizadas com significado associadas ao conteúdo trabalhado pelo professor. Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando, ao mesmo tempo, a forma como são elas construídas, como operam na construção do conhecimento – especialmente no que diz respeito ao espaço nas diferentes categorias da geografia: Paisagem, Região, Território, Lugar, etc.

Para Tonini (2003, p. 01),

os livros didáticos tem se inserido nesta tecnologia cultural ao colocar em suas páginas expressiva quantidade de imagens. Tudo isso evidencia que atualmente esse tipo de livro deixou a cultura escrita para trás como predominante e entrou numa nova, centrada numa cultura da imagem. Nesse sentido, ele passou a conter nova tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados. Diante disso, precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras.

Ainda, de acordo com o autor, ler imagens se torna instrumento imprescindível da ação didática, haja vista que os livros de geografia têm em seu bojo uma quantidade considerável de imagens tanto da cartografia como de paisagens que precisam ser analisadas e lidas pelos alunos com o auxílio do professor. Não há como negar essa forma cultural, mas, é importante que essas imagens sejam lidas criticamente; sejam analisadas na forma como são construídas e no modo como operam na construção do conhecimento geográfico.

Neste sentido, analisou-se o Livro Didático de Geografia do 6º do Ensino Fundamental, denominado "Projeto Araribá", organizado pela Editora Moderna e que corresponde ao triênio 2011, 2012 e 2013.

Esse material apresenta imagens ricas em detalhes relacionados ao conteúdo do ano escolar em questão, voltados aos aspectos sociais e a reflexão dos elementos da natureza envolvidos no processo de produção do espaço – como clima, relevo, solo, vegetação, hidrografia e outros, bem como a relação entre estes elementos e a sociedade. Para exemplificar, serão relacionadas todas as imagens do livro em questão no quadro a seguir.

**Tabela 1:** Representação imagética do livro didático “Projeto Araribá” do 6º Ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO	QUANTIDADES					Total
	Fotos	Gráficos	Obras de Arte	Mapas	Imagem (Desenho)	
1 – A Geografia e a compreensão do Mundo	38	-	2	17	5	62
2 – O Planeta Terra	4	3	-	19	7	33
3 – Os Continentes, as Ilhas e os Oceanos	19	2	-	19	3	43
4 – Relevo e Hidrografia	20	1	-	17	5	43
5 – Clima e Vegetação	25	3	-	13	2	43
6 – O Campo e a Cidade	27	3	-	-	6	36
7 – Extrativismo e a Agropecuária	22	16	-	6	-	44
8 – Indústria, Comércio e Prestação de Serviços	33	11	1	10	1	56
Total	188	39	03	101	29	360
Porcentagem	52%	10,83%	0,83%	28,05%	8,05%	

Fonte: Pesquisa de Campo.

Organização: GALEANO, 2012.

Ao verificar o Livro Didático, observou-se que, no total, o material apresenta 360 imagens distribuídas nos oito capítulos. Entre os recursos visuais, estabeleceu-se uma classificação levando em consideração 5 tipificações, dentre as quais se destacam as fotos, uma vez que as 188 fotos representam 52% do total de 360 imagens. Enquanto que as 101 representações cartográficas (mapas) correspondem a 28,5%. Outra importante constatação diz respeito ao fato de que as imagens são distribuídas de maneira uniforme, entre os temas. O capítulo 01 "A geografia e a compreensão do mundo" é a que apresenta maior percentual com 17,22%.

Observou-se que o tipo de imagem com menor representatividade são as obras de arte com 3 apresentações, as quais correspondem à 0,83% do total das imagens. Neste sentido, vale reiterar que tais representações permitem dinâmicas específicas de ensino que incorporam as experiências e cotidiano do aluno. Assim, foi proposto compreender as possibilidades de exploração das obras artísticas que compõem o material didático consultado.

Inseridos nessa cultura imagética encontram-se as obras de artes que fazem parte do conteúdo dos livros didáticos. E, nos livros de geografia, as obras de artes são apresentadas como recurso para melhor contextualização dos conteúdos, como uma oportunidade de trazer para o aluno essa cultura imagética, apresentando a eles os grandes artistas plásticos brasileiros e, também, com o objetivo de incentivá-los a observar e interpretar com olhar

geográfico diferentes paisagens constituídas em diferentes períodos da história e em diferentes contextos sociais.

É importante ressaltar que, apesar da escola oferecer diversas formas de aprendizado para a compreensão de um mesmo conteúdo, alguns professores não observam tais possibilidades na prática pedagógica. Nota-se um fiel cumprimento aos conteúdos do livro didático. Cabe ao professor associá-los ao dia-a-dia dos alunos e levá-los a pensar, bem como destacar e selecionar o que realmente faz a diferença na hora de aplicar o conhecimento (VIEIRA, 2011).

A interdisciplinaridade presente na disciplina de Geografia oferece caminhos para associar diversos temas das diferentes disciplinas, – visando um melhor entendimento do aluno – vindo a utilizar estratégias, como uso de algumas técnicas (músicas, obras de arte, filmes, entre outros).

Segundo os PCN's (1998), um aspecto fundamental é a opção de trabalhar a Geografia por meio de grandes eixos temáticos e com temas transversais, reconhecendo a necessidade de incorporar tanto a ideia da flexibilização, quanto a interdisciplinaridade no tratamento com o conteúdo. Ao pretender o estudo das paisagens, territórios, lugares e regiões, a Geografia tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço.

As utilizações de tais recursos didáticos na Geografia auxiliam na compreensão dos conceitos geográficos, tendo em vista que os alunos podem conhecer, compreender, aplicar, identificar, analisar e avaliar os conceitos a partir de experiências associadas à sua realidade. Cabe ao professor explorar diferentes recursos.

### ***3.1. O espaço geográfico no livro didático***

O espaço geográfico é o principal conceito da Geografia, haja vista ser esse o objetivo de estudo da ciência geográfica e apresenta definição abrangente devido, a sua complexidade enquanto elemento da realidade.

Ao pensar no espaço geográfico, pensa-se nos elementos e aspectos que existem nas paisagens, mas, também, nas diversas ações que as pessoas realizam nas paisagens. Essas

ações correspondem aos variados tipos de atividades humanas: trabalho estudo, lazer, etc. Envolvem, portanto, relações econômicas, sociais e políticas. Trata-se de algo dinâmico.

Posto isso, optou-se por analisar as paisagens que são retratadas nas obras de arte de Candido Portinari e Tarsila do Amaral presentes no Projeto Arraribá – material didático disponibilizado pela Rede de Ensino Estadual do Mato Grosso do Sul, para o sexto ano do ensino fundamental.

### ***3.2. Candido Portinari***

Nasceu no dia 29 de dezembro de 1903, numa fazenda de café no estado de São Paulo. De origem humilde, filho de imigrantes italianos, recebeu apenas a instrução primária. Em 1918, aos quinze anos de idade, foi para o Rio de Janeiro em busca de um aprendizado mais sistemático em pintura, matriculando-se na Escola Nacional de Belas Artes. A partir da década de 30, o autor passou a pintar quadros com temas sociais (SILVA, 2009).

Portinari participou da elite intelectual brasileira, numa época de grandes mudanças na estética e na cultura do país, sendo na Semana da Arte Moderna em 1922. Os quadros eram feitos com cores vivas e figuras deformadas [que tinham a intenção de exprimir sofrimento], cubos e cenas sem lógica – recursos que os modernistas usavam e usam para criar uma pintura livre dos modelos antigos.

No ano de 1945, o autor que era simpatizante da esquerda, filia-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Acusado de desenvolver uma estética de tons fascista e de adotar um tom extremamente engajado de artista de esquerda, o pintor continuou a retratar a realidade existente do povo brasileiro.

#### **3.2.1. "Paisagem de Brodowski" - Portinari 1940**

No projeto Araribá, a obra é apresentada na página 22, fazendo parte do capítulo nº 01 "A Geografia e a Compreensão do Mundo" (Ver figura 02).



**Quadro 3**

**As paisagens na arte**

Muitos artistas já retrataram paisagens, lembrando sua infância, lugares onde trabalharam e até paisagens imaginadas.

Ao lado, você pode observar a reprodução de uma pintura de Candido Portinari, um dos mais importantes artistas brasileiros. Essa obra retrata uma paisagem da infância de Portinari, vivida em uma fazenda de café na cidade de Brodowski, interior do estado de São Paulo.

*Paisagem de Brodowski, 1940.*  
Óleo sobre tela, 81 x 100 cm.

**Glossário**

**Poder aquisitivo**  
Poder de compra; capacidade de comprar ou adquirir bens e serviços.

**As relações entre trabalho e paisagem**

Vimos que o espaço geográfico é constantemente transformado pelo trabalho humano. Também sabemos que as pessoas executam diferentes funções dentro da divisão social do trabalho. Para cada uma dessas funções, há diferentes rendimentos, ou seja, há diferenças de poder aquisitivo entre as pessoas.

Essas diferenças de rendimento e de poder aquisitivo são um dos fatores geradores das diferentes paisagens existentes tanto nas cidades quanto no campo (figuras 23 e 24).

**Figura 23.** O baixo rendimento das famílias aparece nas paisagens na forma de moradias em condições inadequadas à saúde e ao bem-estar dos moradores. Casebres no município de Rosário do Sul, estado do Rio Grande do Sul, em 2004.

**Figura 24.** Casa em uma fazenda no município de Aquidauana, no estado do Mato Grosso do Sul, em 2004.

**Figura 2:** Obra de arte sobre “Paisagem de Brodowski”.  
Fonte: Adaptado Danelli, 2007.

Na obra "Paisagem de Brodowski" datada de 1940, o artista retrata uma paisagem da sua infância vivida numa fazenda de café na cidade de Brodowski, interior do estado de São Paulo. Portinari, então, representa uma paisagem árida, sem montanhas, morros, árvores ou casas – estes constituem um mero fundo sem atrativos, permitindo proporcionar uma impressão de ambiente desértico. Na obra, o artista não destacou a paisagem, a qual assume uma importância secundária, o que possibilita significar mais os tipos humanos dando-os um sentido de identidade nacional – a terra e suas belezas naturais.

Estabelecendo-se a análise da obra e associando com conteúdos da Geografia, podem-se destacar traços na tela como: o ambiente em que ele viveu, o relevo e a paisagem, o trabalho como elemento de transformação do ambiente natural, pessoas que executam diferentes funções dentro da divisão social do trabalho. As diferenças sociais e poder aquisitivo como elementos geradores das diferentes paisagens existentes tanto no campo como nas cidades.

O material didático analisado na página vinte e dois (p. 22) apresenta este recurso de forma tímida e sucinta, com defasagem em relação a subsídios metodológicos, ou seja, não

possui orientações para a prática pedagógica e informações referentes ao autor da obra de arte, bem como, sem detalhes sobre a mesma – dificultando, com isso, explorar este vasto recurso devido a falta de conhecimento por parte do docente.

### ***3.3. Tarsila do Amaral***

Nasceu em Capivari, São Paulo, no ano de 1886. Estudou em Paris em 1920 e frequentou a Académie Julien, onde estruturou a sua personalidade artística. Retornando para o Brasil em 1922, participou ativamente da inovação da arte brasileira e ligou-se, com especial interesse, à questão da brasilidade. A autora passou a fazer parte do “Grupo dos Cinco”, o mais importante da Semana de Arte Moderna de 1922 – grupo este formado por Anita Malfatti, Mario de Andrade, Tarsila do Amaral, Menotti Del Picchia e Oswald de Andrade. Com este último a autora se casou no ano de 1926. No ano de 1923, a artista retorna para a Europa, efetivando contatos com vários artistas e escritores ligados ao movimento modernista europeu. Entre as décadas de 1920 e 1930, pintou suas obras de maior importância e que fizeram grande sucesso no mundo das artes, podendo destacar a obra Operários (1933) (SILVA, 2009).

#### **3.3.1. "Operários" AMARAL (1933)**

A obra é apresentada na pág. 24 do Capítulo nº 01 do Projeto Arraribá, deste modo, fazendo referência à temática geral que diz respeito à "A Geografia e a Compreensão do Mundo". Na figura 03 é possível observar que o material didático propõe o quadro “Operários” 1933 como atividade.

**ATIVIDADES**  
Registre em seu caderno

Temas 1 e 2

**o conhecimento**

Há na Terra paisagens predominantemente naturais? Onde?  
Como as transformações os seres humanos vêm ocorrendo nas paisagens naturais?  
Qual o lugar onde você vive, observando os elementos naturais e culturais.

**seus conhecimentos**

Use as fotos e classifique estes espaços de acordo com a principal atividade desenvolvida em cada um.

**A**



**B**



**4. Observe o mapa e responda.**

- Que tipos de unidade de conservação são mais numerosos?
- Há unidades de conservação no estado onde você vive? De que tipo?
- Cite três motivos que justifiquem a preservação ou a conservação de paisagens naturais.

**UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL**



Fonte: elaborado com base em *Atlas geográfico escolar*, 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. p. 106-107.

**5. Observe o detalhe do quadro *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, e responda.**



- A paisagem construída pela artista representa a cidade (espaço urbano) ou o campo (espaço rural)?
- Qual atividade econômica está representada na paisagem? Como você sabe?
- Nessa paisagem observa-se algum tipo de problema ambiental? Qual?

**Figura 3:** Obra de arte sobre “Operários”.

Fonte: Adaptado Danelli, 2007.

Na tela "Operários", criada no ano de 1933, a artista produz uma análise social; vários operários de diferentes etnias, que se comprimem diante das chaminés da recém-inaugurada indústria brasileira na cidade de São Paulo. Pode-se destacar a miscigenação do povo brasileiro, demonstrando, ainda, a forte presença dos estrangeiros e migrantes de todo o Brasil e a pequena presença do negro – figura pouco utilizada no início do processo de industrialização (SILVA, 2009).

Fazendo a análise da obra e, associando com conteúdos da geografia, pode-se destacar: a industrialização brasileira, a questão da presença dos migrantes no Brasil, a presença da mão de obra europeia nas indústrias nascentes no Brasil, a poluição nas grandes cidades, a pouca paisagem natural devido a quantidade de área construída, a destruição de áreas verdes, bem como, os resíduos domésticos e industriais.

No entanto, na proposta de atividade, o Material Didático propõe três análises: a questão da paisagem urbana, atividade industrial de produção e a poluição.

### ***3.4. Propostas dessas análises em sala de aula***

Propomos que, ao utilizar este tipo de análise em sala de aula, indicamos que o professor exponha aos alunos o conteúdo da geografia para, logo em seguida, mostrar para a sala as reproduções das telas, apresentado o nome da obra, a biografia, sucinta, do autor e o momento histórico em que a tela foi criada. É válido incitar os alunos com questionamentos sobre o que essas obras apresentam em comum à base teórica dos tópicos da aula de geografia.

De acordo com as perguntas e comentários dos alunos, o professor pode encaminhar essas indagações conforme o seu plano de aula. Se a proposta for trabalhar as questões do ambiente, a exemplo do quadro “Paisagem de Brodowski” (1940), pode destacar a paisagem árida e as interferências do homem nesse ambiente. Já no caso da obra “Operários” (1933) de Tarsila do Amaral, poderão ser abordados temas como a chegada das atividades industriais no Brasil, destacando a fábrica e as chaminés apresentadas no fundo da tela.

[...] o professor pode impulsionar os alunos a utilizarem-se da arte, propondo que usem das suas imaginações e desenhem, pintem paisagem que apresentem conteúdos geográficos. Como migrações, relevo, vegetação, atividade econômica, entre outros temas. (SILVA, 2009, p.09).

Haja vista o reduzido quantitativo deste material, especificamente no material didático de geografia, é importante ressaltar que, neste tipo de análise, o professor não precisa se limitar as imagens das telas reproduzidas no livro didático, podendo ir além deste. É cabível possibilitar aos alunos pesquisas sobre outros autores e suas obras, ligando-os com os temas da geografia. Pode-se, também, utilizar de artistas regionais destacando sua importância para o entendimento de aspectos regionais.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a realização do projeto com o tema “TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO REGIONAL VIVIDO NA ARTE DE JORAPIMO”, que foi realizada no ano de 2011, como prática de ensino na disciplina de Estágio Supervisionado I, na turma do 6º ano "A" do Ensino Fundamental – período matutino da Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes do município de Bonito, estado do Mato Grosso

do Sul. Este projeto representou um desafio como inovação metodológica, já que a professora utilizava como recurso único, e exclusivo, o livro didático.

A experiência didática apresentada – longe de se constituir em uma receita ou um modelo a ser seguido à risca pelo professor que atua no ensino de Geografia – objetiva apontar possibilidades metodológicas para desenvolver a temática *Espaço Geográfico* – sua totalidade e sua dinâmica.

As atividades desenvolvidas com os alunos trataram dos conteúdos relacionados à categoria do espaço geográfico: lugar – espaço vivido e a transformação da paisagem local e suas relações com o meio. Foram apresentadas algumas obras do artista plástico Jorapimo – João Ramão Pinto de Moraes (1937–2009), de Corumbá-MS, dentre elas "Festa Junina" (1983) – que possibilitou aos alunos visualizar, identificar, conhecer, comparar, compreender e analisar os elementos retratados pelo artista nesta obra de arte, que mostra o lugar e a paisagem do espaço vivido por este autor. Para representar a transformação do espaço local, foram estampadas em banner imagens de diversos pontos do município de épocas diferentes que exemplificaram as transformações da paisagem local. O banner foi utilizado como recurso visual para retratar imagens referentes à temática da aula.

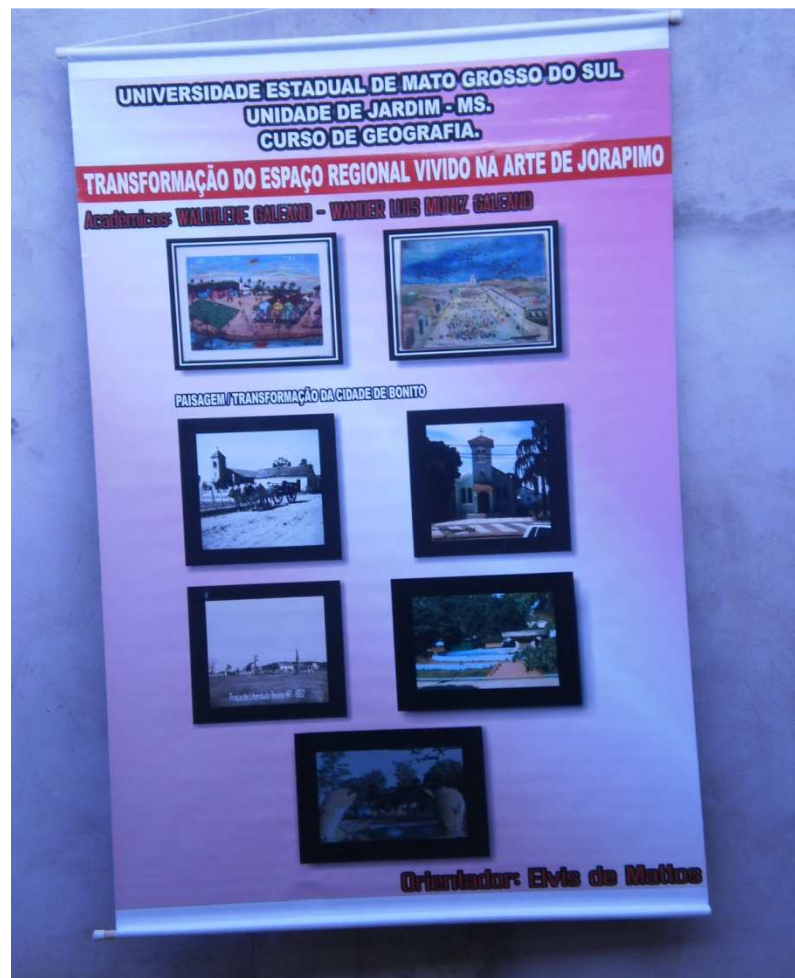
### "Festa Junina" – Jorapimo, 1983



**Figura 4:** Festa Junina, ( 1993).  
Fonte: MORAES, João Ramão Pinto (JORAPIMO).



## Paisagem transformada da cidade de Bonito - MS.



**Figura 5:** Paisagem transformada da cidade de Bonito-MS (2011).  
Fonte: GALEANO, 2011.

O projeto iniciou-se com algumas discussões acerca do objeto de estudo com os seguintes temas: noção de espaço geográfico, lugar e paisagem humanizada. A partir disso, iniciou-se um estudo do espaço geográfico como um espaço de relações entre a sociedade e natureza, associado à interpretação da obra de arte em questão. A concretização do projeto deu-se através da confecção de maquetes onde cada grupo representou o seu entendimento em relação ao lugar e as transformações da paisagem local, como pode ser observado nas figuras 6, 7 e 8, que demonstra o trabalho dos alunos em sala de aula.



**Figura 6:** Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental confeccionando a maquete.  
Fonte: GALEANO, 2011.



**Figura 7:** Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental apresentando a maquete.  
Fonte: GALEANO, 2011.



**Figura 8:** Alunos do 6º ano 'A' do Ensino Fundamental apresentando a maquete.  
Fonte: GALEANO, 2011.

O resultado obtido demonstrou que ousar e inovar a prática pedagógica traz resultados surpreendentes, visto que, de maneira geral, todos os alunos participaram das atividades propostas e demonstraram a compreensão do conteúdo através dos trabalhos em grupo apresentados.

Isso nos remete a uma discussão realizada por Kaercher (2002), na qual o autor ressalta que a sistemática de trabalho no ensino de Geografia deve contemplar múltiplas ações, sobretudo, atividades práticas, como dinâmicas de grupo, exibição e discussão de filmes, atividades cartográficas, aula de campo, entre outras, numa perspectiva que priorize [...] “um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos.”.

Nessa perspectiva, Castellar et al (2011) destacam que

tentar alcançar objetivos de integração dos saberes adquirido deveria ser uma das principais preocupações do professor, pois utilizaria a sua autonomia e criatividade para ampliar as informações existentes nos livros. Quaisquer que sejam as concepções que os docentes tenham do processo de aprendizagem, deveriam levar em conta atividades que motivem o raciocínio e as capacidades cognitivas, relacionando os conteúdos propostos no livro com o cotidiano do aluno (CASTELLAR et al, 2011, p. 139).

Nesse contexto, é mister que o professor destaque para os alunos que essas obras de arte representam o diálogo entre as artes e a geografia, tornando o ensino geográfico contextualizado, contribuindo para torná-lo mais atrativo, instigando a criticidade do aluno. O estudo da paisagem é muito mais do que somente o visual, representa o estudo da análise social e de características físicas e econômicas. Em alguma “paisagem” consiste cenas bucólicas, praias paradisíacas e cachoeiras, contemplando o belo retratado pelo artista. Em Milton Santos (1926–2002) encontramos a análise de que paisagem é o conjunto de forma que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza (SANTOS, 2004).

Frente à identificação e compreensão do que Kaercher (2002) chama de "ensino dinâmico", instiga-se a verificar, *in lócus*, a prática pedagógica de professores que ministram aulas de geografia no 6º Ano no Ensino Fundamental. Para tanto, elaborou-se um questionário e a partir das respostas, foi possível identificar questões relativas à informação acadêmica, uso de material didático, entre outras questões.



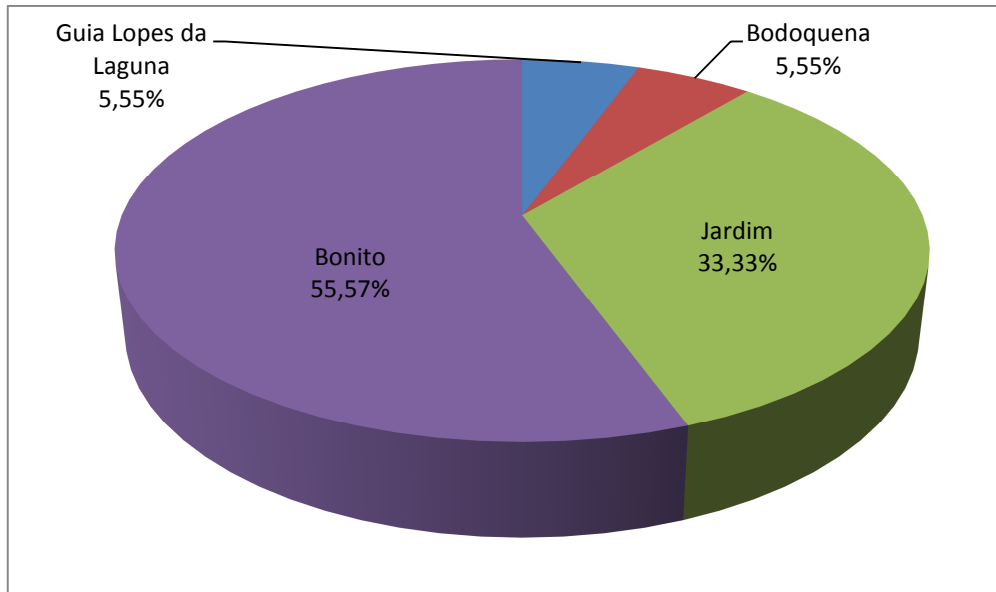
## **CAPITULO IV - ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*O processo ideal para uma aprendizagem significativa ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.*

(David Ausubel).

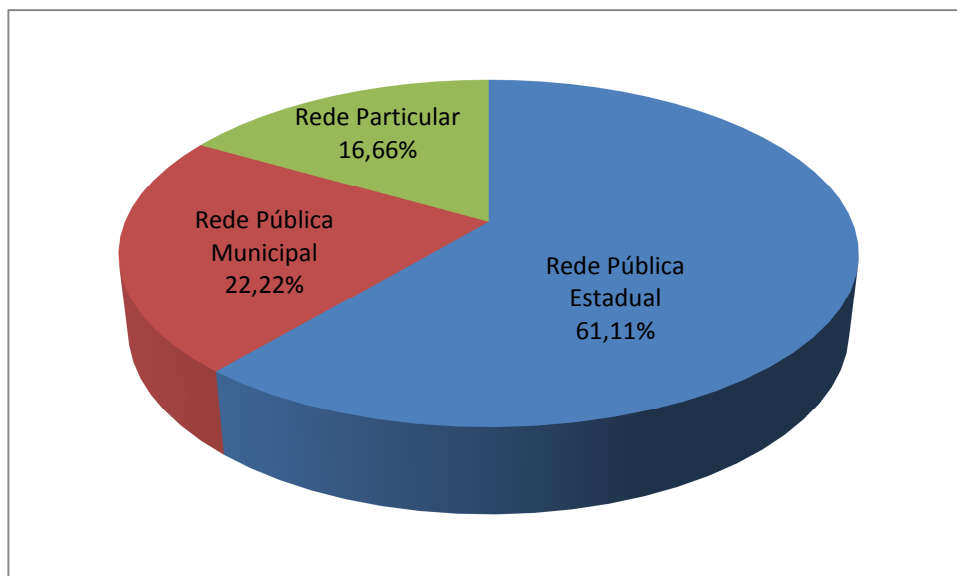
A entrevista aplicada teve como proposta conhecer a prática pedagógica dos docentes da disciplina de Geografia do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental no que abrange a importância do espaço geográfico representado nas paisagens utilizando a arte em tela inserida no livro didático.

Devido à dificuldade encontrada frente à negativa em participar da pesquisa, optou-se por trabalhar exclusivamente com professores do 6º Ano. A fim de abranger maior índice de participação, aplicamos o questionário com diferentes categorias de escolas, incluindo, assim, as Públicas (Municipais e Estaduais) e as da rede particular nos municípios de Guia Lopes da Laguna com 1 professor que representa 5,55%, Jardim com 6 professores representando 33,33%, Bonito com 10 professores na qual apresenta um percentual de 55,57% e Bodoquena com 1 professor que representa 5,55%, no estado do Mato grosso do Sul. Tentou-se entrevistar 20 professores, porém, 02 se negaram, de acordo com a figura 09.



**Figura 9:** Quantidade de professores por município.  
 Fonte: Pesquisa de Campo.  
 Organização: GALEANO, 2012.

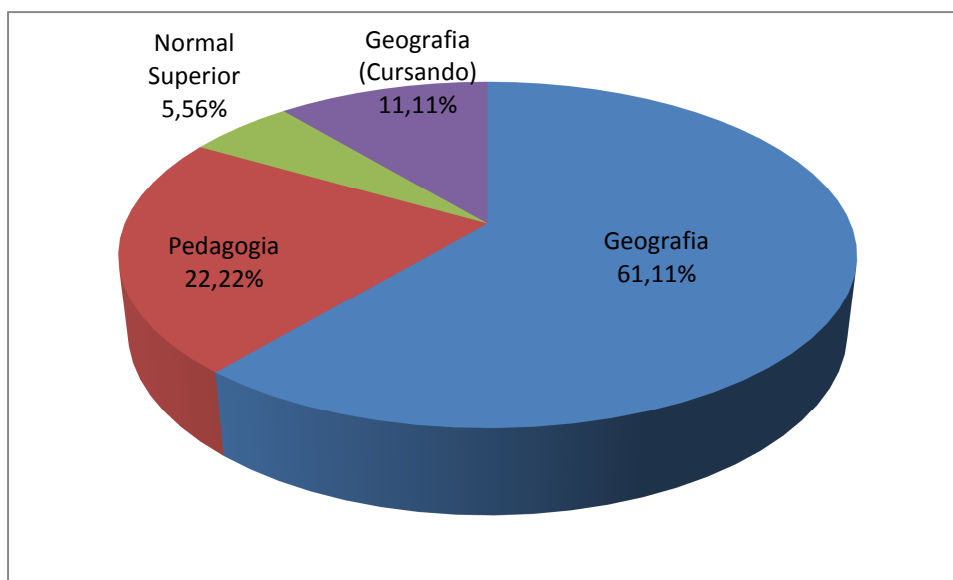
Dos professores que responderam, 11 pertencentes à rede Pública Estadual que compreende 61,11% dos entrevistados, 04 da rede Pública Municipal que equivale a 22,22% e 03 da rede Particular que representa, deste montante, 16,66%. O que se pode ser observado na figura 10.



**Figura 10:** Quantidade de professores por rede de ensino.  
 Fonte: Pesquisa de Campo.  
 Organização: GALEANO, 2012.

Dos entrevistados que participaram, 11 que corresponde a 61,11% são graduados na área de Geografia e 07 em outras áreas de conhecimento, sendo: 04 com formação em

Pedagogia, representando 22,22%; 01 com Normal Superior, compreendendo 5,56% e 02 com curso superior incompleto na área de Geografia - (cursando), representando 11,11%, conforme figura 11.



**Figura 101:** Qualificação dos profissionais da educação entrevistados.

Fonte: Pesquisa de Campo

Organização: GALEANO, 2012.

Analisando-as, percebe-se que a prática pedagógica de 61,11% dos professores está pautada no cumprimento dos conteúdos do livro didático. Deste modo, o Livro Didático tem se destacado como a principal ferramenta para ministrar as aulas.

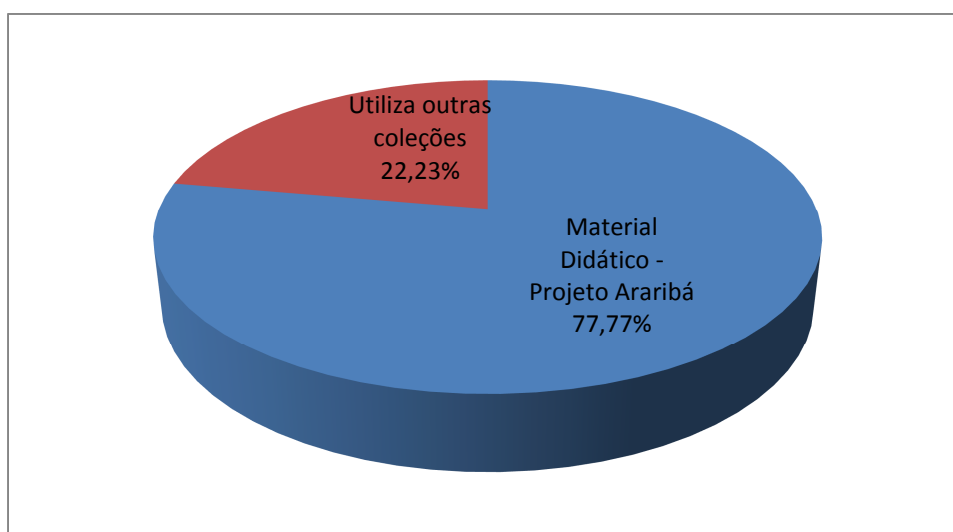
Dentre os 11 profissionais que caracterizam o livro didático como essencial, há relatos de que o mesmo assume tal importância que é utilizado diariamente de acordo com o Referencial Curricular vigente, ou seja, os capítulos são a referência. Se o Referencial Curricular sugere a temática, busca-se, assim, o capítulo com que o tema é apresentado. De acordo com a resposta do quinto professor entrevistado, o livro "representa um aliado importante para a aprendizagem dos alunos, já que todos dispõem dessa ferramenta para a realização de leitura e interpretação de textos, gravuras e cópia de exercícios".

De acordo com dados do gráfico 10, 61% dos docentes se referem ao livro didático como instrumento de apoio e que serve para complementar o estudo e integrar as atividades nele propostas, com metodologias diversificadas, tornando os conteúdos mais significativos aos alunos.

Nesta perspectiva, Castellar citando Madruga (1999, p.50) ressalta que:

a tarefa docente consiste em organizar, programar e dar sequência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização.

De acordo com o levantamento feito, 14 catorze professores, ou seja, 77,77% utilizam o Material didático denominado "Projeto Araribá" da Editora Moderna, no qual analisamos a fonte imagética e destacamos as possibilidades de trabalhar as obras de arte. Neste sentido, vale destacar que esse contingente de professores pauta o uso do material para atividades que incluem leitura, interpretação de mapas e gráficos e resoluções de exercícios. Os demais entrevistados, 04 professores, que correspondem a 22,23%, utilizam outras coleções, por isso buscam diferentes recursos pedagógicos para sequenciar seus conteúdos e motivar seus alunos para a construção do processo de ensino e aprendizagem como mostra figura 12.



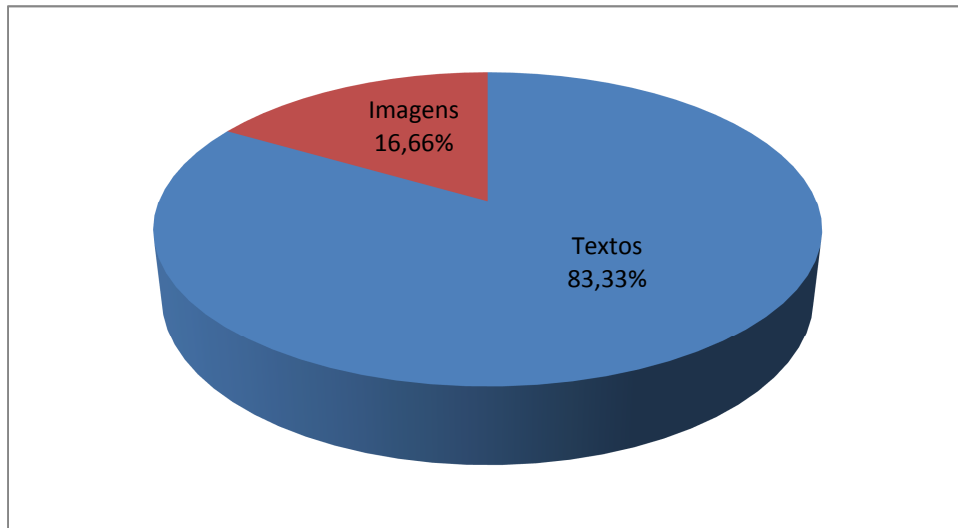
**Figura 11:** Uso do Material Didático.

Fonte: Pesquisa de Campo

Organização: GALEANO,2012

Quando questionados com relação à metodologia utilizada para apresentar aos alunos o conteúdo sobre o conceito de espaço geográfico e a categoria paisagem que estão inseridos nos livros didáticos do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, 15 dos docentes entrevistados 83,33% disseram que fazem uso somente dos textos apresentados no material didático. Pode-se aferir que deixam de explorar os recursos imagéticos, o que por si só demonstra que nem todos compreendem a abstração de alguns textos. No entanto, 03 dos entrevistados, 16,66% se referem à imagem como recurso a ser utilizado – assim, utilizam as imagens contidas no livro didático para complementar os textos e promover debates explicando as transformações ocorridas no espaço vivido de acordo com a figura 13. Estes dados demonstra a incoerência das informações coletadas pelos entrevistados, visto que os

alunos nesta faixa etária precisam de atividades cognitivas. Diversos dos professores entrevistados deixaram claro que não utilizam imagens como vistos pelo percentual apresentado acima, estes trabalham mais com conteúdo escrito (textos) ao invés de associar seus conteúdos didáticos com imagens.

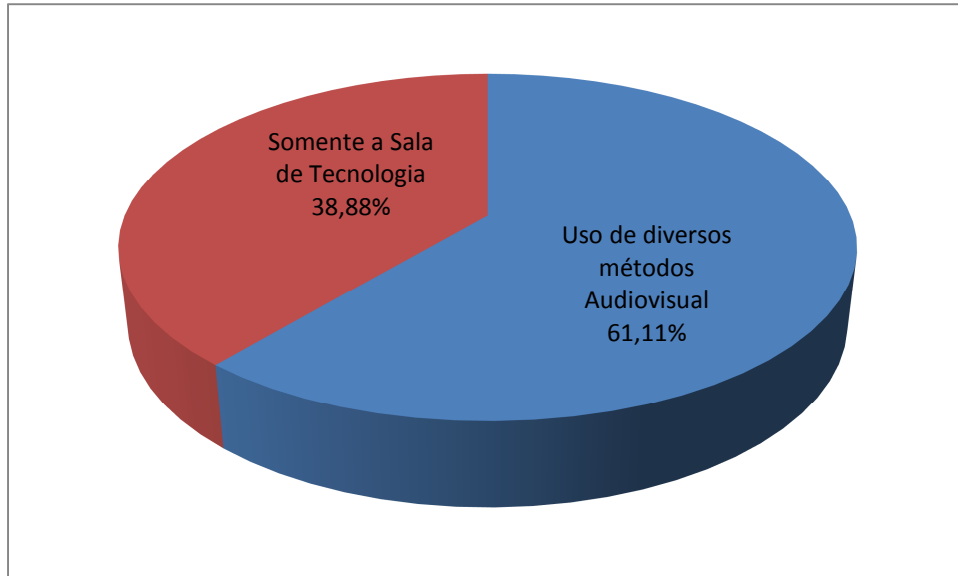


**Figura 123:** Uso do Material Didático.

Fonte: .Pesquisa de Campo

Organização: GALEANO, 2012.

Além do livro didático que é utilizado por 100% dos docentes, outros recursos que fazem parte da prática pedagógica de 11 destes, que corresponde a 61,11% dos docentes, refere-se o uso de vídeos, cartazes informativos, sala de tecnologia, mapas temáticos, globo terrestre, data show. Identificou-se que os outros 38,88% dos entrevistados citam como recursos para a prática pedagógica o uso do livro e da sala de tecnologia como mostra a figura 14.



**Figura 134:** Uso de recursos audiovisuais.

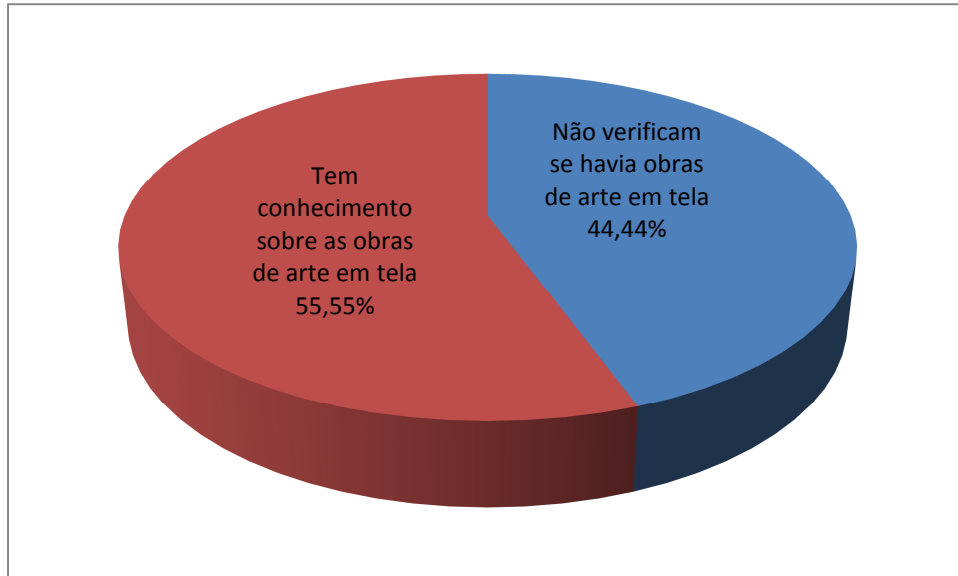
Fonte: Pesquisa de Campo.

Organização: GALEANO, 2012.

Em relação à pergunta de número 06 do questionário de entrevista em Anexo 01, a qual questiona a respeito da abordagem das obras de arte no livro, 08 docentes, ou seja, 44,44% dos entrevistados, demonstraram que não haviam identificado as obras de arte em tela como recurso a ser explorado para retratar o espaço geográfico e a paisagem expressa no livro didático. Um dos 18 entrevistados, inclusive, verbaliza "ter conhecimento, porém, ao planejar não se deteve à questão de inserir em sua metodologia; então, como não estava em seu planejamento, não explorou como estratégia de ensino".

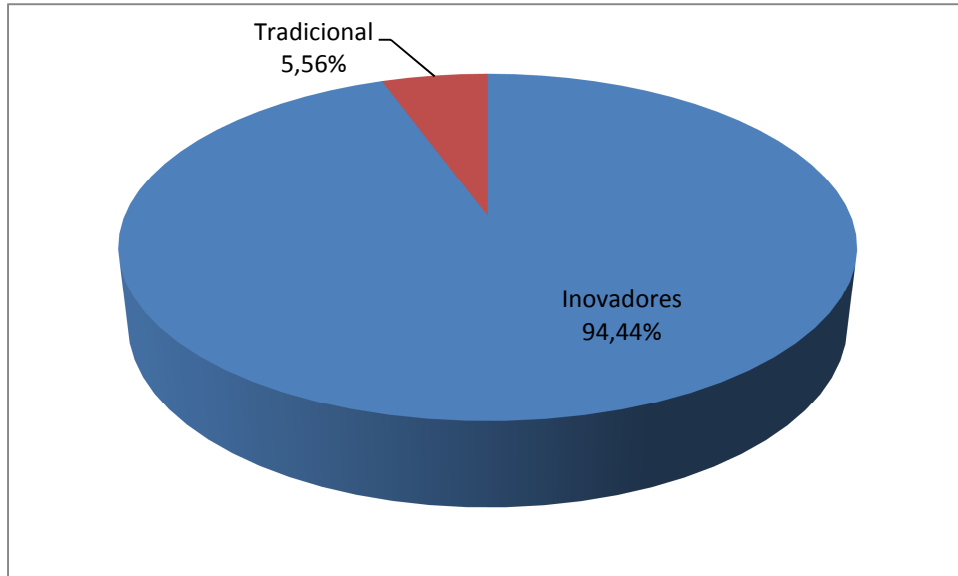
Outro mencionou que "não percebeu a necessidades de 'avançar' no estudo das paisagens através das obras de arte em tela, embora o livro didático apresente este recurso". Nesta mesma questão, 10 entrevistados, no percentual de 55,55%, responderam ter conhecimento sobre as obras de arte em tela retratadas pelo material didático em análise, mas não fazem uso desse recurso para o entendimento desses conceitos da geografia.

Nesse sentido, destacamos que nenhum dos professores, que a pesquisa abordou, se propôs a explorar ou mesmo realizar atividades interdisciplinares com obras de arte que retratam especificamente o espaço geográfico e a paisagem como categorias da ciência geográfica, ou seja, como parte do cotidiano como se observa na figura 15.



**Figura 145:** Percepção da existência de imagens de obras de arte em tela no Material Didático.  
Fonte: Pesquisa de Campo.  
Organização: GALEANO, 2012.

Quanto ao aspecto relacionado à metodologia em ser um professor tradicional ou inovador, constatou-se que 17 dos entrevistados, 94,44%, consideram-se inovadores; segundo suas colocações, sustentam que, além de utilizar o livro didático, abordam os conteúdos com outros recursos, citam o uso de multimídia e o aprofundamento na fundamentação teórica. Em resposta à questão, um dos entrevistados respondeu que se considera uma professora tradicional e justifica dizendo que “dentro da atual metodologia, onde a escola pública insiste em não se modernizar, fica difícil inovar em um sistema tão arcaico, ainda que, engatinhamos a passos lentos”. Fica claro que alguns profissionais da educação ainda apresentam resistência, pois a inovação não é apenas o processo de inovação das escolas como relatado pela professora, e sim cabendo ao educador mudar sua postura metodológica, pois quem faz a inovação é o professor e não apenas a escola, de acordo com a figura 16.



**Figura 156:** Tipos de professores.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Organização:GALEANO,2012.

A última questão fez referência a outros recursos que o professor tem acesso na escola para ministrar aulas de Geografia. De acordo com as respostas, 100% (cem por cento) dos entrevistados confirmaram a existência de recursos como: livros, revistas, mapas, sala de tecnologia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento geográfico existe desde a Idade Antiga e a Geografia moderna científica nasceu no continente europeu, mais precisamente na pré-unificada Alemanha – quando a obrigação escolar passou a ser generalizada na Prússia, no século XIX, onde o ensino primário e secundário era um modelo para outros países.

Desde a sistematização da ciência geográfica, que se deu no século XIX, principalmente através dos trabalhos dos naturalistas prussianos Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, a Geografia conquistou espaço permanente no meio acadêmico. Primeiramente, como disciplina e, mais tarde, como curso específico em algumas universidades em que ganhou espaço e prestígio.

Dessa forma, percebe-se como necessária a conscientização dos educadores em geografia, quanto à importância fundamental desta ciência e disciplina para a sociedade como um todo. Este processo perpassa por um resgate epistemológico, culminando com a apresentação de soluções para uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

No mundo atual, altamente globalizado dentro de uma perspectiva econômica e informacional, a Geografia é, por muitas vezes, questionada quanto a sua real contribuição para a sociedade, seja na pesquisa científica ou na prática pedagógica. Consiste numa ciência que possui um objeto de estudo demasiado amplo, superando a mera descrição da superfície terrestre, como o próprio significado etimológico do seu nome pode nos remeter. O geógrafo, enquanto pesquisador ou educador, deve ater-se às complexidades espaciais, buscando compreender a realidade através de uma análise que envolva variáveis físico-ambientais, sociais, políticas e econômicas.

A Geografia da descrição e fragmentação está, muitas vezes, presente nos livros didáticos que é tradição na escola e, como foi constatado nas entrevistas realizadas com os docentes que ministram aulas de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental, todos utilizam esta obra didática, sendo considerado o objeto fundamental de sua práxis. É primordial a responsabilidade para não contribuir com o desprestígio da Geografia, tornando-a uma disciplina descritiva e desinteressante por parte dos educandos.

Mesmo com os recursos indicados na entrevista, oferecidos pelas Unidades escolares – como computadores, mapas, cadernos, quadro-negro, entre outros – o livro

didático ainda é o norteador das práticas docentes. É elementar nesse contexto que o professor utilize metodologias de ensino criando conexões através das imagens ofertadas pelo livro didático, a fim de instigar a criticidade do aluno, já que, para a maioria dos professores em questão na entrevista, o livro é uma ferramenta essencial para aplicar os conceitos e facilitar o ensino e a aprendizagem.

No que se refere ao livro didático analisado, existe boa quantidade de imagens, mas, com relação às paisagens na arte em tela, faz apenas um pequeno recorte apresentando somente duas imagens. Isso pode ser um dos motivos e obstáculos para que os professores de geografia, ou de outras áreas do conhecimento, perceba esse recurso didático visual. Isso ficou atestado nas entrevistas com os professores – alguns deles nem tinha conhecimento dessas duas obras de arte.

Entende-se que a dificuldade na utilização desses recursos se esbarra na falta de conhecimento dos professores com relação às próprias obras de artes e dos seus referidos autores. Isso faz com que esses profissionais, quando tratam dos conceitos que elas procuram representar, não utilizem esse recurso – não por desconsiderarem sua importância, mas por não conhecerem sua representatividade como obra de arte, apesar de nos livros encontrar uma breve legenda que poderia auxiliá-los.

Essa realidade deve-se, principalmente, à forma com que esta ciência é exposta e trabalhada pelos educadores. Não é incomum que esta disciplina seja trabalhada como uma aula enciclopédica, com enumerações e descrições sobre o planeta Terra e a sociedade. O pouco tempo disponibilizado para a disciplina, devido ao caráter secundário da Geografia dentro da escola, aliado a uma prática equivocada, faz com que o aprendizado seja precário.

Muitas vezes, os professores destinam sua atenção à questões e abordagens irrelevantes. Decorar afluentes de rios, bem como capitais e produtos de exportação de diversos países não responde às questões mais profundas que estão engendradas na Geografia. Toda transformação no espaço é determinada por fatores históricos, que muitas vezes estão relacionados às condições econômicas, que dependem de questões sociais, ambientais e culturais.

Desse modo, fica clara a relação da ciência geográfica com a História, Economia, Ecologia, Sociologia e outras ciências, elucidando a interdisciplinaridade. Há que se ressaltar, no entanto, que a educação é praticada e exercida pelos educadores e estes possuem autonomia considerável para realizar o processo de transformação na educação, concebendo este ato como uma intervenção política na sociedade. A educação é uma intervenção social, por isso é extremamente importante que os educadores tenham consciência de sua capacidade

de influenciar e transformar tanto o ambiente social como o natural. Por isso, a prática pedagógica em Geografia ou outras disciplinas jamais pode ser neutra; exige do professor um posicionamento político e social frente às demandas do capitalismo globalizado e diante das demandas que os seus educandos apresentam, sendo necessária uma clareza de ação e prática na pedagogia escolar – deliberadas nas suas ações como educador em sala de aula.

Diante da discussão realizada, muitas outras questões se colocaram ao longo do processo e, vale destacar, que o pensar e o planejar o ato de ensinar geografia é tarefa árdua. A presente proposta de investigação, nesse sentido, identifica o papel dos recursos visuais (imagéticos) para superação de questões e temas abstratos, apresentando novas possibilidades frente à discussão das obras de arte como recurso didático.

Não desconsiderando a existência de outras possibilidades, através desta análise foi possível identificar que muitos profissionais demonstram que ainda não puderam pensar possibilidades de aprofundamento e identificação de propostas que permitam tornar concreta a compreensão de temas norteadores do conhecimento geográfico como espaço e paisagem, por exemplo. Assim sendo, reitera-se a necessidade de propostas que possam vir de encontro com tal necessidade; em contrapartida, reconhece-se que é preciso domínio do conceito para torná-lo factível.

Muitos outros debates são possíveis e necessários para que o ensino de geografia dê conta de habilitar o educando para que o mesmo se entenda enquanto parte do mundo em que está inserido e que, desta forma, possa atuar enquanto cidadão.

Todo professor sempre será um eterno aluno, por certo, terá algo para relatar, discutir, repensar e compartilhar, pois o universo da sala de aula é complexo, rico diversificado e responde diferentemente a cada proposta apresentada; portanto, solicita trocas constantes.

Ser ou não um professor inovador ou tradicional revela certa abstração quanto ao papel em sala de aula. O conceito tradicional está intimamente ligado à ideia de algo antigo e ultrapassado e, por isso, é mais fácil permitir uma auto avaliação errônea. Contudo, mesmo com posturas tradicionalistas, o que há de valer na geografia é a compreensão de certos conceitos relevantes à ciência geográfica.

Posto isso, sendo profissionais tradicionais ou inovadores, as novas tecnologias com recursos visuais (entre eles as obras de arte) devem ser inseridas na prática pedagógica para que se possa compreender, e explicar, a complexidade e o dinamismo da atualidade descrita por Santos como sendo característica do avanço técnico-científico-informal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. C. **A Geografia, como ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAPEL, H. **Geografia contemporânea:** ciência e filosofia. Maringá/PR: EDUEM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Geografia, Ciência e Filosofia:** introdução ao pensamento geográfico. Volume I. Organizado por Jorge Guerra Villalobos. Maringá: Massoni, 2007.

CASTELLAR et al. **Ensino de Geografia e História.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores e o Ensino de Geografia.** *In:* Revista Terra Livre 13. Julho de 1999. p. 48 – 55.

CLAVAL, P. **História da Geografia.** Tradução: José Braga Costa. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2006.

COSTA, J. C.; FIGUEIREDO, J. B. A. **O conceito de Pedagogia e Teologia em Comenius.** Belém: WFTL, 2009. [III Fórum Mundial de Teologia e Libertação].

DANELLI, S. C. S. (org.). **Projeto Araribá:** Geografia. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2001 (Livro didático).

FARENZENA, D. et al. Considerações sobre a temática ambiental em geografia. *In:* **Geografia:** Ensino & Pesquisa, Universidade Federal de Santa Maria, v. 11, n.1, 2001. Disponível em: [www.ufsm.br/depgeo/REVISTA%20Geografia.pdf](http://www.ufsm.br/depgeo/REVISTA%20Geografia.pdf). Acesso em: 08/set/2012.

GANIMI, R. N. **A sistematização da geografia**: trilhas e trilhas de um caminho. Belo Horizonte/MG: UFMG: 2003 (dissertação de mestrado).

**Geografia**: Ensino & Pesquisa. Santa Maria. v. 11, n.1, jul., p.1-56, 2001.

JERONYMO FILHO, M. **Nova geografia**. Transcrito do livro Problèmes de Géographie Humaine (Paris, Librairie Armand Colin, 1952), p. 25-34. Tradução de Jaci Silva Fonseca. Disponível em: <http://acienciageograficatoco.blogspot.com.br/2010/04/nova-geografia.html>  
Acesso em: 08 Ago 2012.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. *In*. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org), **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 8. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004.

LENCIONE, S. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

MACIEL, A. **Jorapimo sem sobra**. Revista Eletrônica Cultura em MS. Campo Grande, 2008, p. 5. Disponível em: [www.fundacaodecultura.ms.gov.br](http://www.fundacaodecultura.ms.gov.br) Acesso em: 25 Ago 2012.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: Pequena História Crítica. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-VIP, 1985.

\_\_\_\_\_. **Gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico?:** por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

PADUA, L. C. T.; CAMPOS, E. D. B. **A evolução do pensamento geográfico nos livros didáticos.** UNI-BH. Disponível em: <https://sistemas.usp.br/tychu/curriculoLattesMostrar?codpes=6971846> Acesso em: 08 Set 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

QUAINI, M. **Marxismo e geografia.** Tradução de Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Geografia e sociedade; v. 1).

SANTOS, M. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova.** São Paulo: EdUSP, 1986.

SEABRA, G. **Fundamentos e perspectivas da geografia.** João Pessoa: Universitária, 1997.

SILVA, A. S. R. **A atualização de obras de artes no ensino de geografia.** ENPEG/2009. Disponível em: [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(20\).Pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(20).Pdf). Acesso em: 08 Ago 2012.

SILVA, N. & ANTUNES, Q. **Evolução do pensamento geográfico no Brasil.** Revista Pesquisa em Foco da Universidade Estadual do Maranhão. Ano 2008, v. 15, nº 1. Disponível em: <[www.neysilva.com/p/estudo-sobre-evolucao-do-pensamento.html](http://www.neysilva.com/p/estudo-sobre-evolucao-do-pensamento.html)>. Acesso em: 09 Set 2012.

SODRÉ, N. W. **Introdução à geografia: geografia e ideologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976. 135 p.

TONINI, I. M. **Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...** Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 04, 2003.

UNESP/REDEFOR. Caminhos do Pensamento Geográfico. **Caderno de Formação Docente**. Modulo I. Disciplina 01, 2011. Disponível em: acervo digital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed\_geo\_m1d1.pdf. Acesso em: 09/set/2012.

VIEIRA, R. **Metodologias de ensino utilizadas nas aulas de geografia**. Universidade Federal de Pelotas/RS, 2011. Disponível em: [www.ufpel.edu.br](http://www.ufpel.edu.br). Acessado em: 11 Ago 2012.

## **ANEXOS**



*Anexo 01 – Questionário Aplicado aos Docentes*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE DE JARDIM



Curso Licenciatura em Geografia

Orientadora: Gezeli Eberhard

Professor ( a ):

Acadêmica: Waldilene Galeano

Formação:

A entrevista tem como proposta conhecer a prática pedagógica na disciplina de Geografia nos conteúdos do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, no que abrange a importância do espaço geográfico e as paisagens representadas na arte em tela no livro didático.

( ) Rede Municipal ( ) Rede Estadual ( ) Rede Particular

1- Professor (a) o que é o livro didático para o (a) senhor (a)?

---



---



---



---

Tente definir em pelo menos 2 palavras:

---

Com que frequência faz uso?

---



---

2- Como o (a) senhor (a) utiliza o livro didático nas suas aulas? Qual é o nome do material didático utilizado?

---



---

---

---

3- Como o (a) senhor (a) trabalha o conceito de espaço geográfico? Usa o conceito apresentado no livro didático ou constrói uma abordagem a partir da realidade dos alunos?

---

---

---

---

4- Como o (a) senhor (a) trabalha o conceito de paisagem no livro didático?

---

---

---

---

5- Além do livro didático que outros recursos pode citar como utilizados para facilitar a compreensão dos seus alunos sobre os conteúdos//conceitos de geografia?

---

---

---

---

6- No material didático adotado para o 6º Ano o(a) senhor (a) verificou se há representação de obras de arte relacionado ao conteúdo? Nesse sentido nos interessa saber se o (a) Senhor (a) apresentou/debateu em sala de aula?

Se “sim”, com o que fez? ( )

Se “não” explique porque? ( )

---

---

---

---

7- Pensando em termos de qualidade, cite situações/questões que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e do aproveitamento da aprendizagem significativa na disciplina de geografia para a formação de cidadãos críticos, ou seja, ativos. Numere pela ordem de influencia.

(        ) Aplicação de Projetos

(        ) O material didático

(        ) A Carga horaria da disciplina por série

(        ) A estrutura da escola

(        ) outras (cite) \_\_\_\_\_

8- Mesmo utilizando o material didático o (a) Senhor (a) o se considera professor inovador (a)?

Em qual dos perfis abaixo você enquanto educador (a) se enquadra?

(        ) Inovador (a)

(        ) Tradicional

Justifique.

---

---

---

---

9. Além do material didático ( livro ) qual é outro recurso que a escola fornece para o ensino de Geografia?

( ) Atlas

( ) Revistas

( ) Livros

( ) Mapas

( ) Sala de Tecnologia

( ) Giz