

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIENCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS  
DO FAZER GEOGRÁFICO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

**GILCILEIDE RODRIGUES DA SILVA**

**SÃO PAULO/2010**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

**GILCILEIDE RODRIGUES DA SILVA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DO FAZER  
GEOGRÁFICO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Geografia.

**Orientador: Prof. Dr. Francisco Capuano Scarlato**

**SÃO PAULO/2010**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DO FAZER  
GEOGRÁFICO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

**Gilcileide Rodrigues da Silva**

**Tese de Doutorado Aprovado em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2010**

**Prof. Dr. Francisco Capuano Scarlato  
Orientador**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Rafael Straforini**

---

**Prof. Dr. José Falcão Sobrinho**

---

**Profª. Dra. Amália Inés Geraiges Lemos**

---

**Prof. Dr. Júlio César Suzuki**

**São Paulo – 2010**

## AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos que ajudaram a alcançar meu objetivo. Durante esse período fiz muitos amigos, fortaleci amizades e aprendi, aprendi muito. Nossa! Agradeço muito ao meu querido e amado mestre Francisco Capuano Scarlato, que orientou e ajudou na condução do trabalho de forma competente. Compartilho com ele o sucesso da minha pesquisa, independe da avaliação, já é uma vitória estar aqui.

Quando a gente termina um trabalho como esse e olha para trás percebemos quantas pessoas foram envolvidas e como é importante nominá-las, mesmo correndo o risco de esquecer nomes importantes. Mas acredite valeu, valeu meus queridos amigos!

Como geógrafa, é melhor mapear por estados, meus agradecimentos, pois os amigos estão em cidades diferentes desse País. Na cidade de Fortaleza, à minha querida família que sempre me ajudou em tudo, à minha irmã Gilcilene Rodrigues da Silva, minha mãe Raimunda Nonata Rodrigues da Silva e ao meu querido e lindo filho, Felipe da Silva Figueiredo, que sempre me compreendeu apesar da ausência.

Em Sobral no Ceará, à minha amiga e irmã de coração Jacqueline Rodrigues Moraes que sempre esteve disposta a discutir o ensino de geografia na educação básica, suas observações, suas práticas e sua compreensão foram importante para minha reflexão, muito obrigada minha querida.

À minha “chefa” Prof<sup>ª</sup> Dra. Ludmila Apoliano Gomes Albuquerque, que permitiu minhas várias viagens para São Paulo, segurando as pontas no trabalho durante minha ausência, apoiou, torceu e acreditou no meu trabalho. Mais que chefe, uma amiga, uma pessoa por quem tenho muito carinho e admiração. Que Deus sempre lhe abençoe muito.

Aos amigos de Sobral, que são muitos, agradeço aos funcionários da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD em nome da Maria Liduína Marques. À Maria do Carmo Alves pela elaboração dos mapas da pesquisa, por você tenho muito carinho e reconhecido respeito pelo seu trabalho. À Francisca Suinária pelo apoio nos trabalhos de campo da pesquisa e na digitalização dos fichamentos.

Ao amigo Antonio Marcielyo Fonteles Vital pelo apoio, nos momentos difíceis e fácies seja no trabalho, seja na vida. Suas análises políticas sobre o mundo acadêmico, em muito me ajudaram.

Em São Paulo, ao meu querido Paulo Sérgio Zamperlini e família, pelas quais nutro especial carinho e muito mais que consideração, são pessoas que moram no meu coração. Espero um dia retribuir a gentileza, o acolhimento em sua casa e atenção. Muito obrigada.

Em São Paulo, agradeço muito a minha querida Ana Marta, a Martinha e ao Valdeci e família. Durante o ano de 2008 morei em sua casa, e hoje os tenho como de minha família.

À Escola de Ensino Fundamental e Médio, Ministro Jarbas Passarinho, pelo acolhimento de alunos estagiários, pela atenção em receber nossos alunos e estar disposta a fortalecer a parceria escola e universidade.

Ao Professor Valdeci Vasconcelos da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, pela revisão do texto e o carinho de contribuir para o aperfeiçoamento do texto.

À minha querida professora Maria Adélia Aparecida de Sousa pela motivação e o carinho em ler meu trabalho, ainda em forma de projeto, acreditando em meu potencial para fazer curso de pós-graduação na Universidade de São Paulo.

**DEDICATÓRIA**

Ao meu filho Felipe da Silva Figueiredo

## RESUMO

A pesquisa intitulada o ensino de geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo toma a fenomenologia como método de investigação para o ensino de geografia no nível médio a partir de uma análise pautada na descrição da realidade, colocando no centro da reflexão o próprio ser, o ser aluno, o ser professor, ser humano, descrevendo o cotidiano escolar. No pensamento fenomenológico não existe um mundo sem sujeito, tampouco um sujeito sem mundo. E ainda pensar que não existe um sujeito sem espaço e ressalta-se, não é qualquer espaço, mas o espaço vivido. Então, para compreender o ensino de geografia, adotamos uma ação de intencionalidade, pois este é um dos pressupostos para se entender a fenomenologia, a partir de uma consciência intencional. Desse modo, a pesquisa se alinha aos pressupostos da geografia cultural para uma análise do potencial da escola, a partir da identidade com/no lugar, onde nasce a cidadania, capaz de possibilitar a compreensão do mundo vivido no ensino de geografia, o lugar, onde efetivamente as pessoas vivem, onde o passado e o presente se manifestam no espaço e na memória das pessoas, onde as relações de vizinhanças e de conflitos são estabelecidas, onde os jovens desenvolvem atividades de lazer e eventos culturais. Compreendemos o território como sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado que configuram os aspectos políticos, econômicos e culturais. Assim, em consonância com as novas formas de compreensão da geografia cultural, abordamos o ensino de geografia na educação básica, permitindo uma compreensão do mundo contemporâneo. A pesquisa utilizou como instrumentos de análise, dados primários, como os relatórios de estágios supervisionados desenvolvidos na disciplina de prática de ensino de geografia, nos anos escolares do nível médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, da rede pública estadual do município de Sobral - Ceará. A pesquisa considera que é preciso tornamos organizadores de aprendizagens, de aprendizagens por via dos novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais e reais. Mostrarmos que a competência do fazer geografia está associada à sua compreensão do conhecimento, compreender a ponto de reorganizar, de ser capaz de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia. Educação Básica. Lugar. Território. Cidadania.

## RESUMEN

La investigación intitulada la enseñanza de geografía en la educación básica: Los desafíos del hacer geografía en el mundo contemporáneo toma la fenomenología como método de investigación para que la enseñanza de geografía en el nivel medio parta de un análisis pautado en la descripción de la realidad, poniendo en el centro de la reflexión el propio ser, el ser alumno, el ser profesor, ser humano, describiendo el cotidiano escolar. En el pensamiento fenomenológico no hay un mundo sin sujeto tampoco un sujeto sin mundo. Y aun que no hay un sujeto sin espacio y no es cualquier espacio, sino el espacio vivido. Entonces para comprender la enseñanza de geografía, adoptamos una acción de intencionalidad, pues este como un de los presupuesto para se entender la fenomenología, parte de una conciencia intencional. De ese modo, la investigación se alinea a los presupuesto de la geografía cultural para un análisis del potencial de la escuela, a partir de la identidad con el lugar, donde nace la ciudadanía, capaz de posibilitar la comprensión del mundo vivido en la enseñanza de la geografía, el lugar, donde efectivamente las personas viven, donde el pasado y el presente se manifiestan en el espacio y en la memoria de las personas, donde las relaciones de las vecindad y de los conflictos son establecidas, donde los jóvenes desarrollan actividades de ocio y eventos culturales. Comprendemos el territorio como sinónimo de espacio vivido, apropiado, usado, delimitado, que configuran los aspectos políticos, económicos e cultural, así, de acuerdo com los nuevas formas de comprensión de la geografía culturale, abordamos la enseñanza de geografía, en la educación básica con permiso de una comprensión del mundo contemporáneo. La investigación utilizó como instrumentos de análisis, informaciones primarias como los informes de prácticas supervisionadas desarrolladas en la asignatura de práctica de la enseñanza de geografía en los años escolares del nivel medio de la escuela de la enseñanza fundamental y medio Ministro Jarbas Passarinho, de la red pública estadual del municipio del Sobral-CE. La investigación considera necesario que hagamos uso de los médios informáticos como métodos de aprendizaje de esta asignatura. Muestrar que la capacidad del hacer geografía está asociada a su comprensión del conocimiento, comprender al punto de reorganizar, de ser capaz de reelaborar y de transpóselo en situación didática en sala de clase.

Palavras-llave: Geografía. Educación Básica. Lugar. Territorio. Ciudadanía.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. ENSINO DE GEOGRAFIA, ESCOLA E CIDADANIA</b> .....	31
1.1 Contexto sócio-espacial da escola: por uma Geografia Cidadã no ensino médio.....	32
1.2 Uma breve discussão dos pressupostos da Ciência Geográfica.....	53
<b>2. OS CONCEITOS DE TERRITÓRIO E LUGAR NA FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO</b> .....	79
2.1 Abordagens dos conceitos de lugar e território nos livros didáticos.....	80
2.2 Projetos e vivências do cotidiano escolar para aulas de Geografia.....	102
2.2.1 O estágio supervisionado: experiência vivenciada.....	102
2.2.2 O espaço de vivência: projetos de estágios desenvolvidos na escola.....	113
<b>3. O ESPAÇO VIVIDO DA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL</b> .....	130
3.1 Os elementos culturais do território sobralense e suas mediações com o ensino de geografia no nível médio.....	131
3.2 A cidade de Sobral como lugar de referência para o Ensino de Geografia.....	152
3.2.1 A discussão da origem da cidade e seus conceitos.....	153
3.2.2 A origem da Cidade de Sobral.....	158
3.2.3 A cidade de Sobral e o Ensino de Geografia.....	161
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	173
<b>APÊNDICE</b> .....	183
<b>ANEXOS</b> .....	187

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 01 Mapa de localização do Estado do Ceará.....	30
Mapa 02 Mapa de localização do município de Sobral.....	31
Mapa 03 Sobral: Escolas públicas da rede Municipal e Estadual.....	109
Mapa 04 Bairro “Terrenos Novos”.....	120
Mapa 05 Vila Distinta e Real de Sobral, 1773.....	135
Mapa 06 Sobral: novos Territórios.....	137
Mapa 07 Sobral: Divisão Distrital de Sobral.....	139
Mapa 08 Distribuição de renda por bairros .....	141
Mapa 09 Distritos Industriais.....	143
Mapa 10 Sobral Equipamentos de Saúde.....	145

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 01 Os PCNs e a visão das professoras de Geografia, 2009.....	39
Quadro 02 Conteúdos da Matriz Curricular de Geografia.....	82
Quadro 03 Síntese das aulas do livro didático: Primeiro Aprender.....	86
Quadro 04 Sobral Escolas Públicas dos Estágios Supervisionado no Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	106

## **LISTA DE FLUXOGRAMAS**

Fluxograma 01 Contexto Escolar.....	32
Fluxograma 02 Fases do Minicurso.....	112
Fluxograma 03 Os componentes da formação do aluno cidadão.....	130
Fluxograma 04 Fábrica de Cimento.....	144

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Taxa de evasão escolar no Ensino Médio – 2009.....	48
Gráfico 02 Números de Estágios no Ensino Fundamental e Médio.....	113

## LISTA DE FOTOS

Foto 01 Alunos do Ensino Médio com livro didático – 2008.....	83
Foto 02 Evento: Seminário do projeto Condomínio Digital – 2008.....	121
Foto 03 Exposição dos Estudantes no evento – 2008.....	121
Foto 04 Semana Cultural e Feira de Ciências.....	146
Foto 05 Apresentação de <i>Hip-Hop</i> .....	147
Foto 06 II Semana do Meio Ambiente.....	148
Foto 07 Campo de futebol na praça Vila União.....	149
Foto 08 Boulevard do Arco de Nossa Senhora de Fátima.....	150
Foto 09 Parque da Cidade.....	150
Foto 10 Pista de Skate – Parque da Cidade.....	151
Foto 11 Margem esquerda do rio Acaraú.....	151
Foto 12 Centro de Convenções.....	152
Foto 13 Boulevard do Arco de Nossa Senhora de Fátima – vista aérea.....	160
Foto 14 Vista Panorâmica do Bairro Cidade Dr José Euclides.....	163
Foto 14 Vista Panorâmica do Bairro Cidade Dr José Euclides.....	163
Foto 16 Praça Dr. Estevam Ferreira.....	164
Foto 17 Comércio Ambulante na Praça Dr. Estevam Ferreira.....	164

## INTRODUÇÃO

Hoje, a questão do ensino de Geografia na sociedade exige do professor uma gama de elementos que lhe possibilite discernir a complexidade do mundo contemporâneo. Uma tarefa nada fácil de ser cumprida. Como pensar ou apoiar-se numa teoria que responda ao conhecimento do mundo geográfico? Pensando como Morim (2008), necessariamente uma teoria não é o conhecimento, mas ela pode permitir chegar ao conhecimento. Ainda em consonância com o autor, a teoria não pode ser vista como um fim em si, mas como um meio para se chegar ao conhecimento. E, assim pensando a teoria como ponto de partida e não como uma solução para as questões que se impõem em relação à construção do conhecimento, acreditamos nela como possibilidade de discutir o problema do ensino, especificamente, do ensino de Geografia.

Com esse propósito, a pergunta que fazemos é a de como o aluno do ensino médio da educação básica pode compreender o espaço vivido no mundo contemporâneo a partir do lugar e do território e numa perspectiva de uma Geografia cidadã? E mais, quais as ferramentas disponibilizadas capazes de permitir o desenvolvimento do raciocínio em Geografia no contexto do mundo contemporâneo para este aluno do ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará?

Na verdade, as questões formuladas são premissas para descobrir ou analisar como o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender o mundo contemporâneo com a possibilidade de lhes permitir o exercício da cidadania. Acreditamos, assim como Bachelard (1996, p. 18), que “[...] é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo”.

Estas questões não são espontâneas, antes de tudo, são frutos da experiência acumulada no ensino de Geografia, que nos motivaram a compreender o espaço vivido da escola através dos estágios supervisionados dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, localizada na cidade de Sobral, no estado do Ceará, ao longo de nove anos de trabalho (Mapas 01 e 02).

Daí a necessidade de delimitar como nível escolar o ensino médio, que nos permitiu pensar em formas e estratégias escolares com a finalidade de explicar as transformações recentes, buscando assim, traduzir o conhecimento acadêmico em situações de aprendizagens para o ensino de Geografia no referido período de formação escolar.

A relevância da pesquisa consiste em somar esforços nas discussões sobre o ensino de Geografia na educação básica, especificamente no ensino médio, reconhecendo que a crise nele experimentada é um reflexo dos problemas de ensino e aprendizagens na educação brasileira, crise essa impulsionada pelas mudanças do mundo do trabalho. Percebemos que a partir da década 1990, as críticas enfáticas feitas tanto por pesquisadores, quanto pelos professores da educação básica, forçaram a criação e a implementação de políticas públicas educacionais, no sentido de contornar os problemas do ensino - aprendizagem na educação básica brasileira.

Contudo, os problemas ainda persistem, o que implica em entender como o professor pode trabalhar o conteúdo de Geografia e a aprendizagem discente, no sentido de tornar eficaz o conhecimento geográfico para o aluno. Ensino e aprendizagem geográfica são os dois lados de uma mesma moeda, que passamos a identificar de forma mais direta, no exercício da profissão docente na educação básica e na academia.

Como professora de estágio supervisionado no Curso de Geografia acima referido, desde 2001, foi possível observar, acompanhar e intervir nas atividades escolares da rede pública de ensino através da disciplina, inicialmente, Prática de Ensino em Geografia, ministrada para os alunos, futuros professores da área, ao exercitarem seus primeiros passos docentes nas escolas, com a intencionalidade de refletir a abordagem do conteúdo, pensar a realidade escolar e o conhecimento geográfico acadêmico.

A experiência fez-nos perceber que a escola e a academia são dois mundos que tratam o conhecimento de forma diferenciada, mas que há um elo na discussão geográfica. Ambas produzem conhecimentos ao lidar com o pensar geográfico, pensar o espaço, localizar-se nele, pensar suas transformações no tempo e no espaço que se vive e como se vive, embora, cada meio (escola ou academia), com perspectiva própria e com grau de intensidade diferente, contribua para a compreensão do espaço geográfico, para o conhecimento em Geografia.

Ao iniciar o trabalho docente junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia da UVA, adotamos o procedimento convencional de orientá-los para elaborarem plano de aula, conforme a regência do professor da educação básica, dando continuidade, assim, ao seu trabalho em sala de aula. Desta forma, os alunos adotavam o mesmo manual de apoio do professor, ingressando numa temática estabelecida e assumindo as aulas nos dias agendados pela escola, conforme o calendário escolar, cumprindo uma carga horária definida.

Mas, esta “prática” de ensino, adotada no Estágio em Geografia, não permitia o exercício profissional competente aos estudantes estagiários, futuros professores, ao ministrarem determinados conteúdos, nem aos alunos da rede pública a aprendizagem, pois

ambos, estagiários e alunos, não assimilavam os conceitos para compreensão do mundo vivido, isso se dando possivelmente em decorrências de dois fatores. Primeiro, porque não era levado em consideração que a sala de aula é um espaço onde os conflitos afloram. E são conflitos de toda ordem: social, econômico, político, cultural, todos refletores do tipo de sociedade em que se vive. Segundo, pela proposta metodológica então adotada de tratar o ensino de Geografia como algo distante da vida do aluno.

Observamos que o conteúdo ministrado na disciplina de Geografia ainda é apresentado de forma estanque, distante do contexto do aluno, mostrando um mundo de cores e de belas paisagens, valorizando a memória seletiva e a descrição sem explicação. Embora entendamos que “descrição e explicação são inseparáveis”, mas privilegiar a primeira apenas para memorizar é um equívoco (SANTOS,1997).

A experiência de trabalhar como professora nas escolas públicas despertou-nos para conhecermos o pensamento de teóricos que nos levassem a compreender melhor os problemas no ensino de Geografia ou que nos apontassem uma perspectiva de trabalhar em sala de aula, temas ou questões que permitissem ao aluno uma compreensão do conhecimento em geografia.

Nessa caminhada, observamos que o livro Para Ensinar Geografia, publicado em 1993 e organizado pelo professor João Rua, demonstrava uma preocupação em chamar a atenção dos professores para não ficarem reféns dos livros didáticos; que o ensino de Geografia é muito dinâmico, pois a realidade de nossos alunos e o contexto das transformações nos permitem, a cada dia, uma nova possibilidade de explicação do mundo.

Na verdade, reconhecemos a importância do livro didático por permitir mediar o conhecimento sistematizado de um determinado conteúdo geográfico com o mundo vivido, experimentado, percebido da escola. Contudo, para fazer o devido uso de tal recurso didático o professor necessita ser um usuário mais crítico e criativo. Com base nas pesquisas de Rua (1993), muitas vezes, os professores ainda são obrigados a adotar o livro didático sem a menor possibilidade de fazer a relação com o espaço vivido do aluno.

Desse modo, o objetivo do livro didático deve contribuir para apoiar, instrumentalizar e apontar caminhos para professores de Geografia, nos mais diferentes níveis de atuação e nas mais diversas realidades escolares em que trabalham. Assim, como Rua (1993), entendemos que o professor seja um produtor de conhecimento, tendo a preocupação constante de auxiliar o aluno a questionar, criticar, posicionar-se conhecer-se.

Na perspectiva pedagógica, tomamos como referência a compreensão de competências necessárias ao professor baseados em Nóvoa (2009), que concebe tal profissional como um

organizador de aprendizagens, inclusive por via dos novos meios informáticos, novas realidades virtuais e reais. Afirmo ainda o mesmo autor que esta competência docente esteja associada à compreensão do conhecimento, ao ponto de capacitar o professor de reorganizá-lo, reelaborá-lo e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

Então, nosso pressuposto pedagógico consistiu em trabalhar na organização dos conceitos de lugar e território como possibilidades de compreender as transformações do mundo vivido na contemporaneidade. É necessário compreender o lugar um meio de se perceber as relações que se estabelecem no cotidiano de um bairro, de uma escola, uma cidade, onde se constrói uma identidade com e no lugar, onde efetivamente as coisas acontecem, e assim, pensar o espaço escolar como lugar onde se desenvolve o respeito, a identidade, a convivência coletiva e a construção do conhecimento.

Na mesma perspectiva, é preciso compreender o território como sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado que configura os aspectos políticos, econômicos e culturais. Desta forma, buscamos apoio nas abordagens da Geografia Cultural para abordar o ensino de Geografia na educação básica, permitindo uma compreensão do mundo contemporâneo.

A compreensão do mundo contemporâneo exigiu traçar caminhos metodológicos que nos permitissem atingir os objetivos propostos. Desse modo, entendemos que para pensar o real é preciso eleger conceitos, categorias ou pressupostos, capazes de nos aproximar da realidade, como nos esclarece Ortega y Gasset (1971, p. 153):

(...) é impossível conhecer diretamente a plenitude do real, não temos mais remédio senão construir arbitrariamente uma realidade, supor que as coisas são de certa maneira. Isto nos proporciona um esquema, quer dizer, um conceito ou entretido de conceitos. Com ele, como através de uma quadrícula, olhamos depois a efetiva realidade, e então, só então, conseguimos uma visão aproximada dela.

Para abordar o ensino de Geografia numa perspectiva de um mundo contemporâneo real, é preciso reconstituir as interpretações da ciência geográfica que permitiram, conforme o contexto geográfico e histórico, a filiação a determinados métodos científicos para explicar o mundo. Desta forma, a análise das bases conceituais do território e do lugar, baseada nas formulações da Geografia Humana ou Cultural, nos permitiu uma apropriação da produção acadêmica, destacando o processo histórico dos conceitos de lugar e território em consonância com o mundo atual. Esta orientação tem como referência os pressupostos geográficos e filosóficos da Fenomenologia.

É interessante destacar que o termo fenomenologia foi criado, em 1764, por J. H. Lambert e passou a receber significações diferentes, que estão presentes nas obras: Kant, Hegel, Husserl e Heidegger. Embora não seja nosso propósito discorrer sobre suas diferentes interpretações, buscamos, nesse trabalho, sublinhar algumas diferenças fundamentais que nos ajudaram a delimitar o campo da pesquisa (GOMES, 1996).

O método fenomenológico teve como precursor Franz Brentano e como formulador de suas principais linhas Edmund Husserl (1859 – 1938). Outros autores em destaque nesta mesma perspectiva filosófica foram: Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty e Martin Buber (ARANHA, 1998 *apud* HEERDT, 2001).

A pesquisa tomou como base as formulações fenomenológicas de Husserl, considerando sua crítica à filosofia quando passou a afirmar que esta perdeu o contato com as coisas porque se impregnou pelo discurso científico, que tende a substituir a realidade vivida por uma abstração racional. Sokolowski (2004) nos ajuda a explicar que a Fenomenologia entende a mente como uma coisa pública, que age e se manifesta a si mesma publicamente, não apenas dentro de seus próprios limites. Tudo é externo. As noções mesmo de um mundo extramental são incoerentes por que a mente e o mundo são correlatos de si. Ainda seguindo essa linha de pensamento, tudo que se manifesta em nossa mente é fruto do que descobrimos ou percebemos no mundo e só a partir daí que passamos a revelar para nós e para os outros como as coisas são.

A compreensão de Husserl sobre a consciência intencional é delimitada pela percepção em campos circunscritos na relação entre o observador e o fenômeno. A intencionalidade consiste então em “visar” alguma coisa, uma “intenção em direção a” um fenômeno. Sendo assim, podem existir tantos modos de apreensão de um objeto quantas são as formas de visá-lo. A descrição destas diferentes formas de manifestação de fenômeno para a consciência compõe o verdadeiro conhecimento essencial (GOMES, 1996).

Acreditamos que a leitura da Fenomenologia pode dar “lugar ao subjetivismo, pelo fato de que todas as coisas são remetidas ao domínio da consciência, isto é, o percebido da minha percepção, o pensando do meu pensamento, o compreendido da minha compreensão” (GOMES, 1996, 120-1). Na verdade, Husserl baseia-se no fato de que a consciência se orienta em um mundo de experiências vividas. Este mundo pode ser mais ou menos claro ou obscuro, mas ele é, ao mesmo tempo, dado antes de toda experiência e repartido entre diversos sujeitos. Assim, a experiência vivida é sempre onde transitam os sentidos da experiência.

Desta forma, a definição de mundo vivido parte das experiências fenomenais e das comunicações intersubjetivas. Trata-se de um mundo onde a experiência nos coloca em

presença da variedade e onde, a partir de uma atitude reflexiva conhecida como redução, o sentido e a transcendência deste mundo se explicitam. Ele é também constituído por uma ordem e, desta maneira, o mundo da experiência fenomenológica se define como sendo essencial e lógico, o conhecimento sendo um produto direto do vir a ser da vida (GOMES, 1996).

A experiência vivida que dá lugar à redução fenomenológica não é, portanto, constituída pela introspecção pura. O vivido não é um sentimento, pois, segundo Husserl, este último não oferece nenhuma garantia contra o mundo imaginário. O mundo é constituído por uma troca de significações, por uma interação de mensagens, que definem o ser-em-sociedade. O mundo vivido é, portanto, a fonte e a base de todo conhecimento e a legitimidade de toda consciência (GOMES, 1996).

O mundo fenomenológico é considerado a partir do vivido e esta percepção é fundamental para o ensino de Geografia, pois ao pensar o mundo como exercício prático adquirido pela experiência cotidiana,

(...) quando se fala do mundo, sem maior precisão, fica entendido que se trata do nosso. É o conjunto, que nos contém, de tudo aquilo com que estamos em relação, de tudo o que podemos constatar ou experimentar – o conjunto dos fatos, muito mais que das coisas ou dos acontecimentos. É o real que nos é acessível: uma pequena porção do ser, valorizada (para nós) por nossa presença. É nosso lugar de coincidência, ou o presente (mimo) do destino. (SPONVILLE, 2003, p. 406).

Esta visão de mundo vivido valoriza a experiência do ensino de Geografia na escola, como exercício diário do fazer pedagógico na área, envolvendo o mundo dos estudantes, dos professores, dos livros de Geografia, não de qualquer lugar, mas de uma cidade determinada, de uma escola determinada que reúna um conjunto de fatos e acontecimentos que ocorrem no espaço vivido.

Mundo, para a fenomenologia, engloba muito mais coisas do que o suporte físico ou do que um sistema de coisas que percebemos à nossa volta – o ambiente. Segundo Tuan (1965), o mundo é um campo de relações, estruturando a partir da polaridade entre eu e o outro, é o reino onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e nós mesmos. É desse ponto de vista que deve apropriar-se a geografia. (TUAN, 1985, p. 119-20)

Acreditamos que para o pensamento fenomenológico não existe um mundo sem sujeito, tampouco um sujeito sem mundo. E ainda pensar que não existe um sujeito sem espaço e não é qualquer espaço, mas o espaço vivido. Assim, é impossível pensar o humano

independentemente do mundo, do contexto escolar, do contexto do bairro, da rua, da cidade enfim do espaço vivido. Então, para compreender o ensino de Geografia é preciso adotar uma noção de intencionalidade, pois este é o pressuposto para se entender a Fenomenologia, partir de uma consciência intencional.

A Fenomenologia é considerada um método do qual se desenvolve a concepção existencialista ao desenvolver as bases na análise de fenômenos considerando-as em si mesmas e independentemente dos elementos que lhes são externos. A Fenomenologia parte da compreensão de que os objetos são como fenômenos, os quais devem ser analisados como aparecem na consciência. Ela prioriza a percepção e entende que qualquer idéia prévia que se tenha sobre a natureza dos objetos deve ser abolida. Afirma que toda disciplina deve questionar a essência que fundamenta o objeto de sua investigação científica, assim como Husserl o fez, pois o

(...) objetivo, perseguido por Husserl, foi fundar uma nova base racional para a ciência, buscando captar a essência das coisas por meio da compreensão que nega o subjetivismo e o relativismo, afirmando o mundo vivido como possibilidade de viver a experiência sensível e simultaneamente poder pensá-la de forma racional. Em virtude da consciência se constituir a partir das experiências vividas, a fenomenologia chama a atenção para o fato de que é pelo vivido que o indivíduo se põe em contato com o mundo dos objetos exteriores. (LENCIONE, 1999, p.150).

Desta forma, para a Fenomenologia é a partir do percebido que o homem se põe em contato com os objetos exteriores. Essa corrente filosófica na Geografia passou a ser referida como Geografia da Percepção e do Comportamento, que, é importante destacar, estendeu-se à Geografia Humanista ou Cultural. Inicialmente esta corrente estava voltada mais para a análise da literatura, dos significados e dos símbolos.

Assim, a Fenomenologia ajuda-nos a reivindicar um sentimento público do pensamento do raciocínio e da percepção. Permite-nos reassumir nossa condição humana como agentes da verdade. Essa Geografia procurou demonstrar que no estudo geográfico é importante conhecer a mente dos homens para saber o modo como se comportam em relação ao espaço vivido (LENCIONE, 1999).

Desse modo, a Geografia Humanista considera a cultura como elemento central para compreender o mundo vivido de grupos humanos. Reconhecer que o mundo vivido, apesar de simbolicamente constituído, é material e não deve negar sua objetividade. O conceito de cultura oferece um meio para classificar os seres humanos em grupos bem definidos, de acordo com características mais comuns verificáveis, e também um meio em classificar áreas de acordo com características dos grupos humanos que as ocupam. As manifestações que

denotem exclamações, gestos, expressões faciais etc. são também linguagens; de outro modo, pinturas, emblemas e tudo que é regularmente reconhecido como significado.

A cultura do lugar é fundamental para trabalhar o ensino de Geografia, uma vez que o conhecimento é universal. Mas, a forma de abordar determinados conceitos ou teorias no ensino médio deve ser feito a partir de uma aproximação dos elementos constituintes da cultura do aluno, que são facilmente identificados nas formas de linguagens e expressões presentes na música, dança, esportes etc., capazes de levar o aluno a compreender seu espaço vivido e o mundo. É preciso reconhecer seus significados, suas gírias, seus hábitos e, sobretudo, como o mundo chega até o aluno.

Daí entendermos que a escola também é um local de produção do saber e o professor também deve discutir e reproduzir a sua prática pedagógica. De um lado, o currículo deve ser orientado como um Projeto Nacional enquanto Diretriz Curricular. E de outro lado, como um currículo vivo (multiculturalista), aquele presente na cultura e no modo de ser das escolas deve estar centrado na história social, numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupado com os determinantes sociais, políticos do conhecimento educacional manifestado no lugar (GOODSON, 1995).

Assim sendo, compreendemos que a análise do ensino de Geografia com base na Geografia Cultural nos permite perceber a maneira como os alunos vivem no lugar, realizam suas experiências nos lugares que habitam ou visitam, encontram indivíduos e grupos dando sentido a esses contatos e tentando modificar as realidades nas quais vivem.

Segundo Tuan (1985), o lugar pode aflorar em escalas diversas. Como a casa, a escola, o bairro são lugares vivenciados diretamente, assim como a cidade e a nação, constituídos por uma série de elementos simbólicos, da identidade, do sentimento de pertencimento ou da propriedade vividos ou projetados no curso da vida ou pela expressão da arte, dos esportes ou da educação.

O lugar também está associado ao lar por ocupar o centro das discussões da análise fenomenológica, pautado nos princípios referentes à noção do mundo vivido, de um centro pleno de valores e aspectos familiares indissociáveis, assim como de evocações que permitem a pessoa sentir-se em casa. O lar é considerado como a velha casa, o bairro, a cidade ou a pátria. Acreditamos que o lugar ou lar seja como um conceito elástico e amplo, concordando com Tuan (1983, p.95), para quem “[...] o lar é a chave, palavra unificadora para todas as principais subdivisões da geografia”.

A compreensão de Tuan (1989, p.114) mostra que “[...] a consciência do passado é um elemento importante no amor pelo lugar”. Desse modo, as pessoas continuam com laços com

suas origens advindas de suas experiências da infância ou de tempos atrás, mesmo após longos anos de afastamento.

Estes elementos conceituais do lugar são importantes para o trabalho em sala de aula, pois o lugar é, cada vez mais, complexo, global e dinâmico (a memória e as rugosidades do espaço identificam suas transformações). Contudo, as habilidades docentes ainda estão limitadas à formação inicial e presa a uma resistência alicerçada pela experiência acumulada em contextos pretéritos. Pensar a Geografia do lugar é estar predisposto a entender e a explicar as transformações que se dão no tempo e no espaço do mundo vivido, vendo o lugar como uma

(...) porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativo. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. E nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las (BRASIL, 1999, 313).

Então, a partir de uma dada realidade (a escola), podemos definir os meios e instrumentos capazes de promover uma leitura do mundo vivido, pois “[...] o lugar e o mundo nesta contemporaneidade, mais do que nunca se apresentam como totalidade e simultaneidade” (SOUZA, 1995, p.04).

A começar pela abordagem do território de Claude Raffestin (1993) que merece destaque pelo caráter político do território, pois entende o espaço como substrato, um palco, preexistente ao território. Para o referido autor:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Compreende que o espaço antecede o território, somente com a ocupação do espaço ou a apropriação dele podemos projetar o território. Desse modo, o território se forma a partir do espaço quando ocorrem relações concretas ou abstratas. E ainda afirma o mesmo autor que

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 44).

A concepção de Raffestin (1993) considera as relações de poder como definidoras do território, assim sendo, a característica principal de sua configuração no espaço se dá pelas relações de poder.

A compreensão do professor Rogério Haesbaert considera o território com diferentes enfoques, elaborando uma classificação em que se verificam três vertentes básicas:

*1)jurídico-política*, segundo a qual “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”; 2) *cultural(ista)*, que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”; 3) *econômica*, “que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho”. (HAESBAERT *apud* SPOSITO, 2004, p.18).

As três vertentes nos esclarecem que a definição de território pode assumir diferentes enfoques, sendo que um enfoque não anula o outro, podendo ser justapostos dada a complexidade do contexto. Desse modo, o território pode assumir seu caráter político, cultural ou econômico.

No enfoque cultural, Haesbaert, (2002) compreende que a identificação que determinados grupos sociais desenvolvem com seus espaços vividos e que nele que se produz e reproduz vida material da comunidade, no sentido de que as relações sociais entre os membros do próprio grupo ou entre outros grupos, são reconstruídas. Essas relações criam e informam o seu direito ao território que se cria e recria a identidade.

A apropriação e construção de identidades territoriais resultam num fortalecimento das diferenças entre os grupos, o que por sua vez, pode desencadear tanto uma desagregação maior quanto um diálogo mais fecundo e enriquecedor. (HAESBAERT, 2002, p.121)

Para Marcelo Lopes de Souza, o território é todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder,

[...] os territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico do Norte - OTAN”. (SOUZA, 1995, p.81).

Assim como Raffestin (1993), Souza define o território com base nas relações de poder que se configuram no espaço.

O território para Milton Santos (2002), configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial que se manifestam pelo uso do território. A análise de Santos aponta outros elementos constituintes do meio técnico-científico-informacional. Reconhece o território como uma categoria analítica interna representada pela configuração territorial e pela divisão territorial do trabalho (SANTOS, 1997).

É relevante destacar, a compreensão de ensino de Geografia no contexto da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia, grande possibilidade de pensar suas reformulações conceituais e metodológicas para o ensino da área no País. Os mesmos explicam que:

O ensino de geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 108).

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deve levar os alunos a pensarem o conhecimento enquanto possibilidade de explicação do mundo vivido, não como conceitos fechados e únicos, mas na sua diversidade e nas possibilidades de interpretações da realidade. Assim sendo, o conceito de território nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN está definido pelas relações de poder:

[...] quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam (BRASIL, 1999, p.313).

Por essa razão, o território é também compreendido como conceito-chave para realizar uma análise científica do espaço vivido. Desse modo, procuramos principalmente, entender que o

[...] mundo cada vez mais “acelerado e fluido” e, por isso, mais denso e complexo. Os conceitos permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que

foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendem de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades (BRASIL, 1999, p. 313).

É notável que nos últimos anos as discussões das territorialidades ganham novos enfoques, embora se saiba que o território fascina os geógrafos há gerações. Acreditamos que o espaço é uma categoria vazia, que não contém qualquer referência à sensibilidade, à percepção, ao sentimento. Na vida real atribui-se muitos sentidos aos lugares onde se vive e às pequenas e grandes pátrias. A construção das identidades está intimamente ligada à organização territorial e à maneira como é percebida por quem é responsável por essa organização ou a experimenta.

Desta forma, o estudo da territorialidade tem tanto significado para as sociedades modernas quanto para as que permanecem tradicionais (BONNEMAISON, *et al* 1999). O ensino de Geografia não pode deixar de considerar que após o processo de globalização, grande parte da diversidade material das culturas desapareceu.

É o conhecimento que nos move a pensar o mundo e um mundo real. A Geografia pode, a partir de seus conceitos, explicar as transformações que ocorrem no espaço de uma sociedade, seja através dos meios de comunicações, seja pelas novas formas de difusão da informação no mundo. Hoje, essas novas possibilidades fragilizam o discurso do professor que ainda se serve apenas do livro didático, de maneira que as:

Abordagens atuais da geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito (BRASIL, 2001, p. 115)

Então, percebemos que as atividades de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Geografia da UVA estavam contribuindo para o mesmo ciclo vicioso ao levar os alunos estagiários, com pouco embasamento teórico, a repetirem os passos do professor da educação básica, tornando-se mais tarde professores reféns do livro didático, e assim, mais uma vez, reforçando o distanciamento de uma Geografia das escolas (ditada pelo livro didático) e de uma Geografia acadêmica com seus conceitos complexos e de difícil compreensão para o ensino e aprendizagem em Geografia.

A partir desta constatação, o Estágio Supervisionado em Geografia, antes ministrado como disciplina de Prática de Ensino em Geografia, assumiu, posteriormente, o minicurso como forma de estágio supervisionado nas escolas. A proposta de estágio em forma de

minicurso está baseada na experiência de Carvalho (1994) e Lima (2002), que consiste em trabalhar projetos a serem desenvolvidos pelos alunos estagiários nas escolas da rede pública. Os trabalhos dos estagiários devem levar em consideração três aspectos fundamentais no desenvolvimento dos estágios: a intencionalidade, práxis pedagógica e as atividades científicas.

O estágio desenvolvido a partir desses três pressupostos destacados foi compreendido como uma ação intencional que se apóia numa fundamentação teórica capaz de caracterizar-se como uma atividade científica. É importante reforçar que a finalidade do minicurso consistiu em aprofundar as discussões, principalmente aquelas sugeridas pelo público trabalhado, possibilitando uma troca de experiência.

A proposta de estágio em minicurso para a comunidade não é um treinamento comum, verticalizado, burocratizado, mas um curso com características próprias, identificado com nossa maneira de conceber a educação, com nossos ideais e utopias, em consonância com a realidade na qual estamos inseridos, com reais possibilidades dos estagiários e as aspirações da comunidade (LIMA, 2001, p. 28).

Determinados pressupostos levam em consideração um levantamento preliminar da localidade; discussões significativas da escolha da temática para ser trabalhada; elaboração do projeto de intervenção; aplicação e avaliação. Estes elementos são partes constitutivas do trabalho que se desenvolveram nos estágios, definidos a partir da escola e da necessidade de ampliar uma determinada temática sugerida pelos professores da disciplina ou áreas afins.

Atualmente, as escolas da rede estadual de ensino estão orientadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, a trabalharem material didático – livro - que reúne todas as áreas do conhecimento, intitulado Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer. A proposta tomou como base os indicadores de desempenho acadêmicos de leitura e matemática expressos pelas avaliações externas de caráter internacional, nacional e estadual – PISA, SAEB, ENEM, SPAECE que sinalizavam a necessidade de intervenções (CEARÁ, 2009).

Desta forma, a idéia consistiu em constituir um material estruturado para o aluno e o professor, com a finalidade de apoiar uma ação de grande relevância para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. O centro deste material está na leitura, visto como uma condição para que o estudante alcance o desempenho necessário em qualquer uma das disciplinas (CEARÁ, 2009).

Esta realidade das escolas públicas estaduais nos faz refletir mais ainda sobre o compromisso de pensar em metodologia que possa contribuir para a superação desse *déficit* de

aprendizagem. Então, para compreender o mundo vivido no ensino de Geografia serão estabelecidas determinadas competências e habilidades que levem o aluno a dominar: as formas de representação e comunicação (mapas, gráficos, tabelas); os meios de investigação e compreensão (reconhecer os fenômenos espaciais, selecionar e elaborar esquemas, analisar e comparar); e saiba contextualizar as relações socioculturais (compreender e aplicar conceitos, reconhecer e identificar) (BRASIL, 1999).

Assim, os conceitos de lugar e território contribuíram para elaboração de uma fundamentação teórica capaz de conduzir à leitura do contexto escolar e perceber como a Geografia pode possibilitar ao aluno a compreensão do espaço vivido, desenvolvendo melhor o que aprender, o que observar, o que formular de questões e hipóteses e o que selecionar de instrumentos e dados que ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na interpretação do espaço geográfico (ANDRÉ, 2001).

Os minicursos, frutos de projetos temáticos desenvolvidos nas escolas públicas com professores e alunos, selecionando os conteúdos investigados e a coerência com as novas interpretações para serem traduzidas em objetivos de aprendizagem em Geografia, pressupõem organizar e dirigir situações de aprendizagem e manter um espaço justo de tais procedimentos. Isto significa “[...] sobretudo despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar tipos de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 25).

A Fenomenologia como método de investigação para o ensino de Geografia no nível médio partiu de uma análise pautada na descrição da realidade, colocando no centro da reflexão o próprio ser, o ser aluno, o ser professor, ser humano, descrevendo o cotidiano escolar que se passa e, sobretudo do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação no mundo real.

Acreditamos que para o pensamento fenomenológico não existe um mundo sem sujeito, tampouco um sujeito sem mundo. E ainda pensar que não existe um sujeito sem espaço e não é qualquer espaço, mas o espaço vivido. Assim, é impossível pensar o humano independentemente do mundo, do contexto escolar, do contexto do bairro, da rua, da cidade enfim do espaço vivido. Então, para compreender o ensino de Geografia adotamos uma ação de intencionalidade, pois este um dos pressupostos para se entender a Fenomenologia, partir de uma consciência intencional.

Desse modo, a pesquisa se alinha aos pressupostos da Geografia Cultural para uma análise do potencial da escola, a partir da identidade com/no lugar, onde nasce a cidadania, capaz de possibilitar a compreensão do mundo vivido no ensino de Geografia, o lugar, onde

efetivamente as pessoas vivem, onde o passado e o presente se manifestam no espaço e na memória das pessoas, onde as relações de vizinhanças e de conflitos são estabelecidas, onde os jovens desenvolvem atividades de lazer e eventos culturais.

Compreendemos o território como sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado que configuram os aspectos políticos, econômicos e culturais. Assim, em consonância com as novas formas de compreensão da Geografia Cultural nas últimas décadas, para abordar no ensino de Geografia na educação básica, permitindo uma compreensão do mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, o ensino de Geografia no nível médio passa a ser nossa referência de espaço vivido, buscando, assim, perceber como essa dimensão do conhecimento pode ser apreendida, reinterpretada e assimilada em sala de aula na educação básica.

Para pensar o lugar e o território para ensino médio, a pesquisa utilizou como instrumentos de análise, dados primários, como os relatórios de estágio supervisionado, desenvolvidos na disciplina de Prática de Ensino de Geografia, nos anos escolares do nível médio, estágio esse realizado na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, pertencente à rede pública estadual e situada no município de Sobral - Ceará.

O estágio supervisionado em Geografia, antes ministrado como disciplina de Prática de Ensino em Geografia, assumiu posteriormente a modalidade de minicurso como forma de intervenção pedagógica nas escolas. A proposta de estágio em forma de minicurso está baseada na experiência de Carvalho (1994) e Lima (2002) e consistiu em trabalhar projetos a serem desenvolvidos pelos alunos estagiários nas escolas da rede pública. Os projetos de estágios levaram em consideração três aspectos fundamentais no desenvolvimento dos estágios: 1) As atividades de estágios consideradas como atividades humanas e entendidas como práxis pedagógicas quando essa prática apresentar as características de uma intencionalidade; 2) Incentivo à busca de possíveis teorias com características científicas; e 3) A atividade científica como exemplo, por excelência, da íntima relação teoria/prática, vista como um caminho privilegiado para que os estágios supervisionados tornem-se momentos de articulação profunda entre teoria e prática, momentos de problematização da prática pedagógica (CARVALHO, 1994).

Determinados pressupostos levam em consideração um levantamento preliminar da localidade; discussões significativas da escolha da temática para ser trabalhada; elaboração do projeto de intervenção; aplicação e avaliação. Estes elementos são partes constitutivas do trabalho que se desenvolveram nos estágios, definidos a partir da escola e da necessidade de ampliar uma determinada temática sugerida pelos professores da disciplina ou áreas afins.

No estudo do objeto de nosso interesse consideramos como dados secundários da pesquisa alguns documentos e recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia da escola focada, dos quais: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000); as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (2009), ambos elaborados, respectivamente pelo Governo Federal e Estadual; o livro *Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer* (2009). Este último, de natureza interdisciplinar, corresponde a uma das orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC para todas as escolas da rede estadual de ensino.

Outro dado para análise foi o Projeto Geografia dos Terrenos Novos, realizados pelos professores e alunos da escola observada, cuja finalidade consistiu em motivar os discentes a desenvolverem o raciocínio geográfico através de uma investigação geográfica no bairro dos alunos, usando os procedimentos científicos como: observação, registros fotográficos e em vídeo da paisagem, do lugar e do território, ilustrando o espaço de vivência de alunos e professores a partir do bairro popularmente conhecido na cidade de Sobral como “Terrenos Novos”.

Com base em Pádua (2004), foi aplicada uma entrevista estruturada (padronizada) aos educadores em Geografia da Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, a partir de um roteiro previamente preparado. O instrumento constou de sete questões identificadas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Geografia. A finalidade consistiu em fazer um registro do depoimento dos professores sobre os problemas de ensino e aprendizagem em Geografia.

A seleção dos livros didáticos de Geografia foi considerada tanto por aqueles adotados pela escola (uso obrigatório), quanto por aqueles utilizados pelos professores de Geografia. A análise do conteúdo do livro didático foi pautada nas discussões do espaço vivido e relacionado aos conceitos de lugar e território. Outros aspectos analisados foram: público; apresentação do livro; índice e estrutura do livro; imagens, representações gráficas e cartográficas; proposta teórica e metodológica; linguagem; atividades e bibliografia ou fontes recomendadas.

Esperamos com isso, responder as duas questões inicialmente anunciadas, ao estabelecer a relação com o conteúdo e o fazer pedagógico em Geografia. O primeiro nos permite compreender o espaço vivido na sociedade contemporânea e o segundo contribuir com o fazer pedagógico do professor da educação básica, através de ações que foram mediadas pela análise do livro didático, projetos desenvolvidos nas escolas, planejamentos e planos de intervenção participativa.

A pesquisa está organizada em três capítulos sendo o primeiro: **Ensino de Geografia, Escola e Cidadania**, subdividido em dois momentos: o contexto sócio-espacial da escola: por uma geografia cidadã no ensino médio; no segundo momento fazemos breve discussão dos pressupostos da ciência geográfica. Nesta discussão, fizemos breve leitura da ciência geográfica e sua evolução no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo. A discussão sobre conteúdo e método não pode dissociar-se da reflexão mais profunda sobre teoria e prática. Desta forma, cabe-nos reconstituir a história da Geografia como disciplina escolar a partir do início do século XIX, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico.

[...] indiscutivelmente, sua presença era significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX, que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica dos vários estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural (VLACH, 1998, p.45).

Embora, a Geografia já existisse bem antes do século XIX, é nesse período que a escola e a escolarização se constituem na Europa e nos Estados Unidos. A Geografia na sua forma escolar privilegiou o discurso patriótico com a finalidade de formar cidadãos.

O segundo capítulo, **Os conceitos de Território e lugar na formação do aluno cidadão**, tem a finalidade de analisar as abordagens dos livros didáticos utilizados na escola como um dos instrumentos que contribuem para a formação do aluno cidadão e posteriormente relatar as experiências vividas a partir do exercício da função docente com alunos estagiários na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho. Buscamos perceber nos relatos destes o meio e a forma como os alunos do primeiro ano do ensino médio se apropriam do conhecimento geográfico.

O terceiro capítulo, **O Espaço Vivido da Escola Pública do Município de Sobral**, apresenta procedimentos metodológicos a partir dos conceitos de lugar e de território, buscando relacionar com o espaço da Cidade de Sobral nos seus diferentes espaços. Consideramos o contexto escolar, como frutos das ações da sociedade no espaço geográfico e estudado pelos alunos numa abordagem crítica, relacionando-o aos acontecimentos que ocorrem no cotidiano do bairro e da cidade.

Buscamos, entender as transformações do mundo contemporâneo a partir da análise do espaço vivido sob as lentes do território e do lugar, pensando-se na articulação do

conhecimento geográfico e do aluno cidadão no ensino médio. O trabalho foi um desafio na difícil tarefa de contribuir para repensar o ensino de Geografia em sala de aula na educação básica.

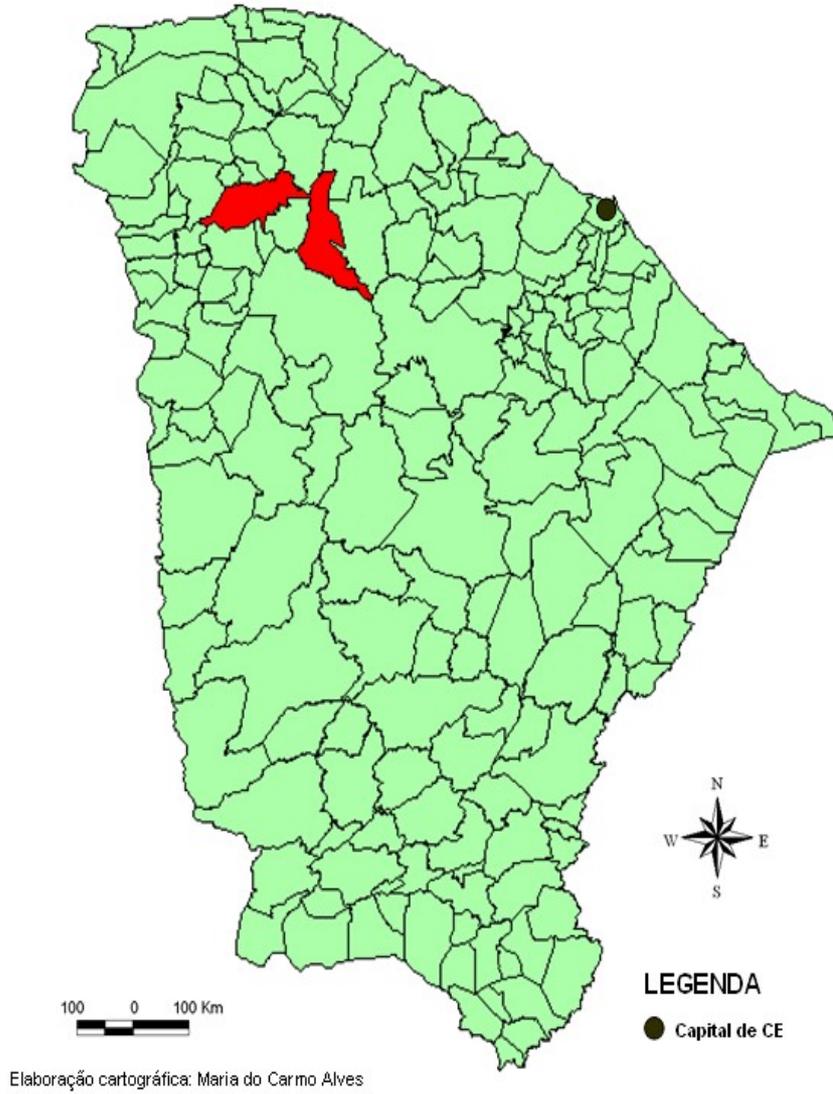
Mapa 01

### MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Mapa 02

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOBRAL



Elaboração cartográfica: Maria do Carmo Alves

## 1. ENSINO DE GEOGRAFIA, ESCOLA E CIDADANIA

O objetivo da discussão no ensino de geografia para educação básica consiste em ilustrar o contexto escolar e o processo de sistematização do conhecimento geográfico. Para o primeiro objetivo, descrevemos os aspectos políticos, legais, econômicos, culturais do cotidiano escolar, fazendo relação com o contexto local (Cidade de Sobral). E para o segundo momento, reconstituímos a história da ciência geográfica e destacando seus formuladores, buscando saber sua gênese, mesmo de forma breve, mas que permita apreender a sistematização e deixe claro, a importância do raciocínio geográfico nessas primeiras formulações conceituais do pensamento geográfico, como pressuposto herdado dos gregos, ou da evolução do conhecimento acadêmico.

Fluxograma 01- Contexto Escolar



## 1.1. Contexto sócio-espacial da escola: por uma geografia cidadã no ensino médio

O sistema de ensino brasileiro no nível médio pode ser ilustrado pelo resultado dos indicadores educacionais do Brasil, revelando que a ação da sociedade civil e do governo ainda está longe de uma educação de qualidade para todos. Conforme o Programa de Avaliação de Sistemas Educativos - PISA, um dos mais difundidos no mundo, aponta estar o Brasil em 54º lugar em matemática, entre 57 países consultados, e em 49º lugar em leitura, entre 56 países. E, ainda 55,1% dos jovens brasileiros de 19 anos não conseguem concluir o ensino médio (PNAD/IBGE, 2007). Enquanto que 42,6% dos alunos do 3º ano do ensino médio estão acima da idade adequada (SAEB/INEP, 2007).

Os dados quantitativos apenas revelam a ponta do *iceberg* em que os jovens brasileiros “não conseguem” ou não aprenderam conhecimentos básicos de matemática e de leitura. Entendemos que as duas áreas (português e matemática) são consideradas os pilares do desenvolvimento intelectual para atingir as demais áreas do conhecimento. Assim sendo, as outras áreas, seguindo esse raciocínio e ressaltando a geografia, estão totalmente comprometidas quanto a uma aprendizagem satisfatória.

Os indicadores de desempenho escolar de leitura e de raciocínio lógico-matemático expressos pelas avaliações externas sejam internacional, nacional e estadual – PISA, SAEB, ENEM, SPAECE sinalizam a necessidade de intervenções nas escolas públicas. Considerando os resultados obtidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE que apresentam resultados preocupantes em Língua Portuguesa e Matemática referentes aos níveis de competências e habilidades dos alunos das escolas públicas, tanto no ensino Fundamental quanto no ensino Médio.

Numa escala de desempenho de 0 (zero) a 500 (quinhentos), em língua portuguesa, 22,89% dos alunos de 8ª. Série (atualmente 9º. Ano) evidenciaram um desempenho que os situam no nível 200 da referida escala. Enquanto 39% dos mesmos estão abaixo deste nível, revelando que quase 62% dos alunos egressos do ensino fundamental se situam, em termos de competência em língua portuguesa, num nível desejável para 4ª. Série ou 5º. Ano do ensino fundamental (200 é o nível da referida escala de desempenho).

Na verdade, apenas 5,22% situam-se no nível desejável para os alunos de 8ª. Série ou 9º. Ano, o nível 275. Em matemática, embora a escala de desempenho tenha outros valores, os resultados são qualitativamente aproximados: 55, 96% dos alunos estão abaixo de 225 da média geral da série e apenas 21,5% situam-se nesse nível (SPAECE, 2006).

Os indicadores nos levam a concluir que a maioria dos alunos que ingressam no 1º. ano do ensino médio não possui as competências e habilidades necessárias para o bom desempenho escolar nesta etapa da educação básica. É importante ressaltar que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são consideradas disciplinas-eixos que têm relações com as demais disciplinas, isso significa que o baixo nível de proficiência em português – leitura – tem conseqüências na totalidade das disciplinas, e em matemática, naquelas que servem de cálculos e raciocínio aritméticos e geométricos para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus conteúdos.

Em geral, as competências amplas de leitura e de raciocínio lógico-formal avaliados pelo SAEB, são referência para o SPAECE, estão em grande parte ausentes nos alunos que ingressam no Ensino Médio. Como referência ao local, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho do município de Sobral/CE apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, de 3,3 (três vírgula três) e o desempenho no SPAECE de 226,35 (Português) e 251,28 (Matemática), isto é, são resultados de uma aprendizagem insatisfatória para o nível escolar (CEARÁ, 2007).

Na verdade, o problema que se apresenta para o ensino de geografia no contexto atual, nos remete a refletir como desenvolver atividades em geografia com alunos que não desenvolveram plenamente suas habilidades e competências para assimilar os conteúdos geográficos? Ou como explicar a importância do ensino de geografia para compreensão do mundo contemporâneo? Desse modo, pensar em como trabalhar ou discutir qual o conteúdo é importante para ser ministrados nos diferentes níveis escolares não é uma tarefa fácil diante desta realidade.

É preciso destacar os obstáculos que nos levaram à condição de meros repetidores de um conhecimento sacramentado pelos currículos escolares. Sobretudo aqueles que geraram uma geografia sem sabor, sem sentido para o aluno, mas, que se manifestam no contexto nacional, pois não trata de uma questão local. Até porque as propostas curriculares para geografia na educação básica têm considerados os aspectos pedagógicos do educando: baixo rendimento escolar, poucas habilidades de leitura e escrita, distorções entre idade e série e distorções de aprendizagens do aluno com o nível escolar.

Reconhecemos que é preciso pensar em ações que exijam atitudes e procedimentos capazes de estimular nossos alunos a superar seu baixo estágio escolar e que possam atingir suas habilidades necessárias para obter sucesso escolar e principalmente na vida, como um cidadão digno. Longe de ser uma proposta romântica, é necessário que avalie o contexto de

forma ampla, no sentido educacional, político, econômico e cultural, para daí, pensar nas possibilidades educacionais que o ensino de geografia pode vir a exercer no ambiente escolar.

A questão posta, então é: como a geografia pode contribuir para esse processo de ensino e aprendizagem para um aluno cidadão? A proposta de ensino de geografia tinha e ainda tem como finalidade contribuir para a formação do cidadão. Contudo, a forma de conduzir para tal finalidade nem sempre foi direcionada para o mesmo caminho metodológico como pode ser observado no século XIX.

A história da geografia, primeiramente, como disciplina escolar, surge no início do século XIX, quando foi introduzida nas escolas, com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos, capaz de permitir a difusão de uma ideologia nacionalista e patriótica.

(...) indiscutivelmente, sua presença era significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX, que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica dos vários estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural (VLACH,1998, p.45).

Embora, a geografia já existisse bem antes do século XIX, é nesse período que a escola e a escolarização se constituem na Europa e nos Estados Unidos. A geografia, na sua forma escolar, privilegiou o discurso patriótico com a finalidade de formar cidadãos. Desse modo, a descrição dos países e de lugares passou a constituir o conteúdo dos livros de geografia. Seja por motivos ideológicos ou políticos. O profissional que ensinava geografia no secundário não precisava de uma formação específica, como nos afirma Lacoste:

É somente por razões de comodidade administrativa que foi decidido no século XIX que, no secundário, um só e mesmo professor ensinaria essas duas “matérias”, como se dizia antigamente. Na verdade, essa associação da história e da geografia foi decidida por razões que eu acredito bem mais profundas e sobretudo para articular duas categorias Kantianas fundamentais, o espaço e o tempo. Com efeito, a geografia está no espaço, deveria estar no espaço, da mesma forma como a história está no tempo (LACOSTE, 1988, p.246).

Esta é uma primeira constatação de que o profissional para lecionar geografia, não estava necessariamente preparado para lidar com o conhecimento geográfico. O ensino de geografia se caracterizou pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, fossem elas de um país, de uma região ou de um continente. Não há como negar nossa herança, que ainda pode ser observada nos bancos escolares.

Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) é preciso, em primeiro lugar, abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura. Superar um modelo doutrinário de “denúncia”, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já foram respondidos.

A educação em geografia para o ensino médio no contexto das transformações advindas da revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais deram aos conhecimentos de Geografia um novo significado, saindo da condição de ciência meramente descritiva, para ser considerada, nas últimas décadas, como ciência social. É importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária (BRASIL, 1996).

Embora saibamos que para dar soluções coerentes aos novos problemas gerados nas escolas pelas transformações educacionais, é preciso estudar os efeitos da mudança social na vida diária dentro das salas de aula. Deparamos nos últimos anos, com inúmeros processos de mudanças, aparentemente distanciados do mundo educacional, que geraram novas situações sociais que influenciam a vida na sala de aula. Esses processos de mudança, situados no contexto social do ensino, são chaves para entender a gênese de alguns dos novos problemas que surgem em nossas escolas, pois alguns deles não são mais do que um reflexo de problemas situados fora das instituições educacionais. (ESTEVE, 2004).

A questão não está na criação de novas leis ou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nosso país esteja mal feita. O problema é que as leis educacionais não alteram as tendências sociais. A título de exemplo, nenhuma lei educacional pode fazer com que os pais acompanhem os estudos de seus filhos, ou que seja normativo conter as tendências econômicas que exigem a homens e mulheres um trabalho sem limites de horas, totalmente à disposição das empresas. E ainda, não há nenhum governo, de nenhuma tendência, capaz de elaborar uma lei educacional que enfrente com sucesso o problema da violência nas salas de aula, enquanto não enfrentar a gênese dos comportamentos violentos em nossa sociedade, e enquanto a violência continuar sendo usada como forma de ocupar o tempo livre de nossos jovens nas ruas e na televisão (ESTEVE, 2004).

Ainda, em consonância com o autor, existem sociedades que confundem a realidade virtual com as experiências cotidianas, dadas as condições tecnológicas do mundo moderno, de alcançar, pela primeira vez na história, grandes grupos de comunicação, empenhados na tarefa de gerar opinião e de modificar a forma de pensar de milhões de cidadãos, movidos

pelos mais diversos interesses. Indo desde a captação do voto do jovem, moldando a criança como consumidor fiel, que não discute as decisões do poder, lhes assegurando, os clientes do futuro.

Nesse sentido, não funciona pensar em fazer as leis educacionais, pois nenhuma delas fará com que as crianças e jovens que freqüentam nossas escolas sejam diferentes: se são agressivas, virão à escola com agressividade; se são abandonadas por seus pais, trarão para a sala de aula seu desamparo; se em sua casa não se dá valor à cultura, trarão seu desprezo e sua ignorância; se são carentes de hábitos higiênicos, virão à escola, sujos.

A educação para todos, pela primeira vez na história desse país, tenta superar séculos de escolarização, que inicialmente estava voltada para as elites das grandes cidades brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) universaliza o sistema de ensino ao distribuir os níveis da educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Em especial no ensino médio, objeto de nosso interesse, a legislação educacional prevê que os currículos para nível médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Considera o ensino da arte como componente curricular obrigatório como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Destaca o ensino da História do Brasil como forma de contribuir para o conhecimento das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. A integração curricular também inclui o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, ficando a escolha a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Observamos que a composição legal do currículo não faz menção direta ao ensino de geografia, apenas deixa claro algumas áreas do conhecimento. Mas, ao tratar do conhecimento geográfico deixa subentendido nas entre linhas ao colocar como finalidade do ensino médio o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O texto não permite afirmar que o tal conhecimento é da competência do ensino de geografia, mas de todas as áreas afins que lidam com esse conhecimento.

As diretrizes para o ensino médio compreendem a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Conforme as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento e a orientação para o trabalho. A LDB destaca como finalidade a preparação básica para o trabalho e a

cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Compreende o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a inserção da educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e por fim o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Infelizmente, não há uma intenção explícita do ensino de geografia para o nível médio na legislação brasileira, nossos argumentos para legitimar o conhecimento em geografia devem estar pautados no princípio da cidadania. Fazendo com que o sistema de ensino continue a considerar a importância do ensino de geografia e mesmo assim, estaremos sujeitos às intempéries das políticas educacionais.

Outros documentos oficiais estabelecendo orientações gerais para o ensino médio relacionados aos conhecimentos de geografia. Eles definem os objetivos da geografia no ensino médio e reconhecem as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientarem a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele pertence. A escola e o professor devem, a partir do objetivo geral da proposta pedagógica adotada pela instituição e dos parâmetros que norteiam a Geografia como ciência e disciplina escolar, definir os objetivos específicos que, a título de referência, podem ser assim detalhados: compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial (BRASIL, 2000).

Conforme as discussões nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em geografia, sobre a prática do professor e a escolha dos seus conteúdos, indagamos as professoras de geografia da escola para que comentassem sobre as questões destacadas no texto dos PCNs como podemos observar no Quadro 01:

Quadro 01 Os PCNs e a visão das professoras de geografia - 2009

PCNs	Professora (1)	Professora (2)
1) “o abandono de conteúdos fundamentais da Geografia...”	“Tais conteúdos são trabalhados, mas de forma pontual (...)”.	(...) “Se o aluno contextualiza essas categorias com o seu cotidiano, será capaz de desenvolver sua cidadania de forma consciente e crítica, entendendo o que se passa ao seu redor, seja no lado social, econômico, político e cultural. Isso é lindo e está no papel, pois sabemos que o Ensino de Geografia na atualidade ainda é dado de forma mnemônica, tradicional. Há planejamento, estudo de área, material didático, mas faltam as competências e habilidades para se aplicar no cotidiano do aluno as categorias básicas da Geografia”.
2) “são comuns os modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais...”	“Infelizmente ainda é muito difícil trabalhar questões atuais abordando uma leitura mais crítica da realidade (...)”	“Os Temas Transversais são importantes e fazem com que a escola reflita e atue de forma consciente na educação de valores e atitudes. Abordam questões sociais como: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, orientação Sexual e

		Trabalho e Consumo. Todos esses temas fazem parte do cotidiano do aluno, no entanto não é trabalhado no Ensino de Geografia, nem na Biologia, sociologia, filosofia e em outros ensinamentos como deveriam. Faltou formação continuada para gestores, professores, funcionários, dentro do contexto dos Temas Transversais”.
3 “há uma preocupação maior com os conteúdos conceituais do que com os procedimentos e atitudes...”	“ainda acontece muito na escola essa preocupação com o conteúdo, nesse sentido ainda estamos “engatinhando”(...)”.	“É do conhecimento de todos que o ensino de geografia atualmente nas escolas é feito de forma tradicional, utilizando os famosos questionários, a geografia das capitais, as leituras descontextualizadas e etc. Parece que a geografia e o aluno estão em pólos diferentes e com essa visão o ensino torna-se enfadonho, distanciando o aluno de seu contexto social (...)”.
4 “as propostas pedagógicas separam a geografia humana da geografia da natureza ...”	“o que eu presencio nas reuniões por área de conhecimento é que os professores que tiveram sua formação em geografia,	“A própria universidade didaticamente trabalha o ensino de geografia dentro deste contexto. O professor deve dentro dos conteúdos,

	conseguem trabalhar de forma conjunta, não separando g. física e g. humana (...).”	fazer relação à primeira natureza com a segunda natureza contextualizando a importância de uma para a outra no processo aprendizagem do aluno”.
5 “a memorização tem sido o exercício fundamental praticada no ensino de geografia...”	“atualmente tem-se trabalhado cada vez menos com esse tipo de prática (...)”	“Temos que ter como foco o aprendizado do aluno, barrando essa geografia tradicional e dentro da geografia crítica orientar e formar o aluno para cidadania, onde ele seja capaz de conhecer seus direitos e deveres dentro da sociedade em que se encontra inserido”.
6 “a noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explica como temas de âmbito local...”	“na minha visão isso tudo é um processo, acontecerá de forma lenta e gradual (...)”	“Na verdade, o ensino de geografia não é contextualizado de forma correta com relação à compreensão do aluno enquanto ser social, pertencente a esse espaço-tempo no seu cotidiano (...)”
7 “o ensino de geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade...”	“A geografia é a ciência que mais possibilita uma leitura da realidade, mas para que possa trabalhar de forma que nós professores levem os alunos a pensar é necessário que se discuta novas práticas, novas metodologias (...)”.	“A mudança deve partir do aluno, do professor, que necessitam estar adequados a essas novas exigências do século XXI. A Geografia estar diretamente ligada com o dia-a-dia das pessoas, com a atual conjuntura política, social,

		econômica e cultural”(..).
--	--	----------------------------

Fonte: *in locus*, 2009

As professoras da escola do ensino médio que trabalham em turnos diferentes, a professora um (01) do turno da noite e professora dois (02) do turno da tarde. Ambas são professoras efetivas e com mais de dez anos de docência ministrando na maioria das vezes, geografia. Podemos constatar na fala das professoras que ambas reconhecem os problemas destacados nos PCNs como presentes na sala de aula e na prática do professor. Outro aspecto na fala das professoras foi o discurso generalista que explica tudo com o chamado “ensino tradicional”. Embora, na última questão reconhece a importância do ensino de geografia para formação da cidadania (em apêndice o roteiro da entrevista).

Apesar de tudo, acreditamos, assim como as professoras, que a geografia na escola tem como objetivo principal contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares escolhidos pela sociedade, pois é através da organização do espaço que ela dá sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta compreensão, nos aproximamos da formulação legal expressa no Art.35, inciso III da LDB “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Não podemos esquecer que de forma geral, nossa sociedade espera que esses componentes curriculares sejam incorporados em massa, sem com isso, ocorra à mudança, sem entender que a escolarização universal da educação para todos nos obriga a uma nova definição dos objetivos da educação, como nos explica Esteve (2004): enquanto não acabar com os dois pilares que, desde o antigo Egito, haviam sustentado as escolas: o elitismo e a garantia de um futuro *status* social e econômico como recompensa pelo esforço escolar.

Pensamos que a educação, porém, é mais ampla e portanto particularmente vulnerável ante as expectativas sociais, uma vez que o próprio conceito de “educação” implica numa utopia: “educar é transformar”(SPONVILLE, 2003) levando as pessoas a aperfeiçoarem-se em todas as suas qualidades. Os objetivos educacionais não têm fim, nem em extensão nem em duração da tarefa educacional. Nunca se acaba de educar uma pessoa, sempre podemos conseguir algo mais, sempre podemos aprofundar nossos conhecimentos ou nossa maturidade psicológica. A aceitação social e os julgamentos sobre o sucesso ou o fracasso de uma instituição como a escola dependem, entre outras coisas, dos critérios de avaliação e das expectativas que a sociedade projeta sobre ela.

Nos últimos 20 anos, a idéia de que nosso sistema de ensino tem a responsabilidade de educar foi-se espalhando em nossas sociedades, até passar a fazer parte do pensamento coletivo. Responsabilizar o sistema de ensino pelos problemas sociais mais diversos converteu-se em um recurso permanente nos segmentos sociais: se os acidentes de trânsito aumentam, imediatamente pedem-se campanhas de educação no trânsito; se aumenta o número de pessoas contaminadas ou sob ameaça da AIDS ou há mais registros de enfermidades por distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia, pede-se aos professores que assumam a responsabilidade da educação para a saúde; se o uso de drogas entre os jovens aumenta, as escolas são convidadas a tratar do assunto para orientar sobre as conseqüências das drogas; a ocorrência de gravidez na adolescência aumenta, o papel dos professores é trabalhar a educação sexual; a contaminação de nossos ambientes pelos resíduos sólidos, líquidos e gasosos nos leva, imediatamente, a pedir às escolas que assumam a educação ambiental.

Desse modo, nossos professores, muitas vezes sem outra formação senão aquela que os enfoques acadêmicos lhe deram há 30 anos, aparecem perante a sociedade como os responsáveis pela educação sexual, pela educação para a cidadania, pela educação física, pelo equilíbrio psicológico dos alunos, pela formação do caráter, pela prevenção da dependência de drogas e por mais um longo etcétera, do tamanho da lista de novos problemas sociais e políticos em problemas educacionais, canalizando imediatamente as responsabilidades para os professores e para as escolas (ESTEVE, 2004, p. 124-5).

Nenhuma formação assegura ao professor a dimensão dos problemas sociais que atravessam os muros da escola e que antes, são frutos de uma sociedade em crise, e acabam tornando-se problemas educacionais. Diante da complexidade da sociedade contemporânea não se pode pensar de forma unilateral, em uma proposta de trabalho, é preciso reunir as diferentes variáveis que envolvem o educar. Essas variáveis estão representadas em ações articuladas como: a formação do professor; as propostas curriculares; os dispositivos legais; o ensino e aprendizagem; o conhecimento científico; a economia, a cultura, a política, e os valores de uma sociedade.

É comum, nas escolas públicas, os professores queixarem-se da falta de valores mínimos tradicionalmente originados pela família, sem os quais a convivência em sala de aula torna-se muito difícil. Não devem causar estranheza, portanto, a desorientação e as dificuldades dos professores em trabalhar com alunos dos bairros situados em áreas geográficas onde essa diversidade cultural é mais patente: territórios de tráficos de drogas,

periferia da cidade com superpopulação, bairros com altos índices de desemprego, bairros onde residem os grupos ou gangues etc.

De acordo com Esteve (2004) nessas circunstâncias, qualquer que seja a escolha do professor em defender alguns valores e não outros, ou qualquer comentário aparentemente trivial, pode ser interpretado com base em uma sensibilidade cultural particular, próprias nos quais estão inseridos nesse contexto.

Com relação à escola local, observamos o uso obrigatório do fardamento escolar como exigência para entrar na escola. E como forma de evitar que levem pequenos objetos cortantes ou que se transformem em arma, é proibido o uso de bonés ou acessórios que permitam guardar ou esconder tais objetos. Mesmo assim, é possível pelo corte do cabelo e o uso de maquiagens identificarmos alunos que pertencem a grupos ligados a tribos urbanas ou com estilos culturas influenciados por outras culturas como os *emos*, os *góticos*, *punks*, os *roqueiros*, os *malucos (gangue)*, os *play boys*, as *patricinhas*, os *esquetistas*, os *capoeiristas*, os *hip-hop* etc.

Ao olharmos uma classe do nível médio, em uma cidade, equivale a observar diferentes elementos integrantes das mais variadas tribos urbanas. A diferença entre os modistas e os que incorporam tais traços, passa a ser importante para o professor, porque cada uma dessas tribos urbanas modernas não apenas tem um modo peculiar de se vestir, como tem também uma concepção de vida orientada por um conjunto de valores específicos. Essas tribos urbanas nascem, florescem e desaparecem em um ritmo cada vez mais rápido, às vezes simplesmente pela moda efêmera de um filme de sucesso (ESTEVE, 2004).

O professor encontra no ambiente escolar os mais diferentes modelos de socialização produzidos pelo que se convencionou chamar de sociedade do mosaico. Troffler, 1990 *apud* Esteve (2004), nos explicam que esta sociedade de mosaico é uma sociedade composta por diversos grupos culturais que produzem uma socialização primária, multicultural e multilíngüe. Ser professor na periferia de qualquer cidade equivale a dar aula a um conglomerado de alunos unidos unicamente pela obrigatoriedade de estar na escola e que receberam sua socialização primária em diferentes culturas e valores.

O sistema educacional no período popular da história, como nos fala Santos, (2001) deve reconhecer a presença de uma maioria estatística de alunos aos quais devemos dar toda a ciência e toda a cultura que pudermos, mesmo que decidam posteriormente, não continuar estudando. É preciso, reconhecer que um dos elementos fundamentais da crise atual da educação vem da atitude de alguns professores que, após a universalização da educação, insistem em manter suas antigas estratégias didáticas, infelizmente, apenas eficazes para a

formação de uma minoria, assegurando sua chegada à universidade através do esforço concentrado de preparar soldados para guerra dos vestibulares, em que poucos voltaram com o diploma.

Na verdade, o trabalho do professor, não se pode esperar alcançar a fama e riqueza com sua dedicação. É preciso deixar claro que quem se dedica à educação, trabalha em outro universo de valores. No entanto, os professores que se deixam influenciar por essa concepção dos valores correm o risco de desprezar seu trabalho no ensino, buscando a sintonia com essas tendências da sociedade contemporânea, abandonando a docência em busca do sucesso social em outras profissões, ou ainda de uma promoção aos cargos de direção, afastados das salas de aula, uma situação que vemos proliferar nas escolas públicas nos últimos anos.

Os registros oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC (2008) apontam um *déficit* mínimo provável de profissionais (na modalidade 40 horas-aulas da nova Lei de Piso 2/3 de atividades com alunos) nas áreas: Educação Física, Arte, língua Estrangeira, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Filosofia e Sociologia. Exceto, para as áreas de Português e de Geografia que não apresentaram *déficit* de profissionais. O que nos mostra que os profissionais em geografia sua principal atuação está nas atividades docentes, sejam de escolas públicas ou privadas, essa é sua maior oportunidade de trabalho depois de formado.

Acreditamos que dar qualidade à educação hoje supõe elevar a qualidade do trabalho educacional ao manter todas as crianças e jovens nas salas de aula. Segundo Esteve (2004, p. 46) “não pode significar elevar a qualidade daqueles que restarem depois de voltar a marginalizar os mais lentos, os que provocam mais conflitos, os que não têm outro lugar aonde ir, nem outra fonte de cultura e valores que não seja a escola”.

A educação para todos nos impõe a ingressar em novos problemas como a falta de disciplina e as situações de violência no ambiente escolar. Elas devem ser vistas como um fenômeno da violência escolar internacional. Observamos na literatura e em noticiários da Televisão que são os mesmos sintomas produzidos em todos os países desenvolvidos, independentemente da tendência política de seus governos e dos diferentes tratamentos legais com que quiseram reorganizar os sistemas educacionais para enfrentar a avalanche de mudanças sociais.

Nossa sociedade aplica à violência uma linguagem educacional dupla. De um lado, pede-se ao sistema educacional formal que faça campanhas de prevenção da violência e de melhoria de convivência entre os alunos (MARTINEZ E TEY, 2003; TRIANES E FERNÁNDEZ-FIGARÉS, 2001; ORTEGA, 1997 *apud* ESTEVE). E por outro lado, existe

uma autêntica cultura social de exaltação da violência. A violência é utilizada como forma de entretenimento para crianças, cotidianamente, nos games, na televisão e filmes. Os últimos, baseados na violência brutal e gratuita, constituem um gênero destinado comercialmente ao público juvenil.

Antes de tudo, devemos pensar que o problema da violência é um problema social, não somente um problema escolar. A combinação dessa sacralização da violência no cinema, nos videogames e na televisão com os modelos educacionais não intervencionistas fazem com que nossos bairros e nossa cidade se tornem também mais violentos, sobretudo quando se vive em contextos com alta marginalização social: a violência está na rua, e não se detém nos muros da escola.

Hoje, temos em nossas escolas todos os adolescentes e jovens que se drogam, todos aqueles que sofrem espancamentos por seus pais; todos os jovens que aprenderam a agressividade com pais alcoólicos ou com síndrome de abstinência; todos os jovens que nunca tiveram afeto nem pais que pudessem imitar; todos os jovens que não aprenderam as normas de convívio social ou, pior ainda, que aprenderam as normas da agressividade como reação à exclusão; todos os jovens cujos pais vivem na miséria como migrantes das cidades dormitórios (municípios vizinhos a Sobral), em péssimas condições infra-humanas e suportando humilhações cotidianas; todos os jovens cujos pais estão na prisão e que sobrevivem sob os cuidados de algum parente; todos os jovens, e mais que possamos imaginar nessa sociedade opulenta, que ainda passam fome e sofrem com o abandono familiar e social. É interessante destacar a pesquisa realizada sobre a auto-estima dos adolescentes que revela

De fato, a pesquisa nos traz correlações significativas e negativas entre ambos os fatores – ou seja, quanto pior é a auto-estima do adolescente, maior é sua tendência a empregar, aceitar e justificar respostas agressivas. Talvez o dado mais importante desse estudo seja que, nos cinco grupos culturais estudados, independentemente de outros fatores, se os adolescentes forem distribuídos em três grupos – os de baixa auto-estima, os de auto-estima média e os de auto-estima alta -, as pontuações na escala de conduta agressiva descem na proporção em que aumentam as pontuações de auto-estima. (ESTEVE, 2004, p. 140).

Logo, podemos concluir que, ocupar nossas escolas e nossos professores de problemas sociais, cujas raízes estão fora da sala de aula, não resolve a questão. E nessa perspectiva, chega a ser um insulto culpar os professores que atendem esse tipo de adolescente ou jovem. Na tentativa de desenvolver um trabalho extraordinariamente difícil com enorme esforço e por não alcançarem uma aprendizagem satisfatória, ou porque, em suas aulas, são elevados os

índices do que denominamos fracasso escolar, aplicando a esta nova situação os critérios do antigo sistema de ensino.

Assim, o problema da violência nas escolas somente poderá ser solucionado com uma intervenção que questione seriamente as raízes sociais e os esquemas de imitação que resultam de seu emprego como forma de entretenimento nos meios de comunicação audiovisual. Devemos modificar as estratégias didáticas e as formas de trabalho que o atendimento desses jovens requer. Eis aí a chave do novo desafio de qualidade para nossos sistemas educacionais. Acreditar que boa parte de nossos fracassos escolares provêm da tentativa de continuar ensinando com os antigos esquemas didáticos da educação seletiva em uma nova situação na qual não podemos mais supor que os alunos estejam motivados ou tenham conhecimentos prévios esperados.

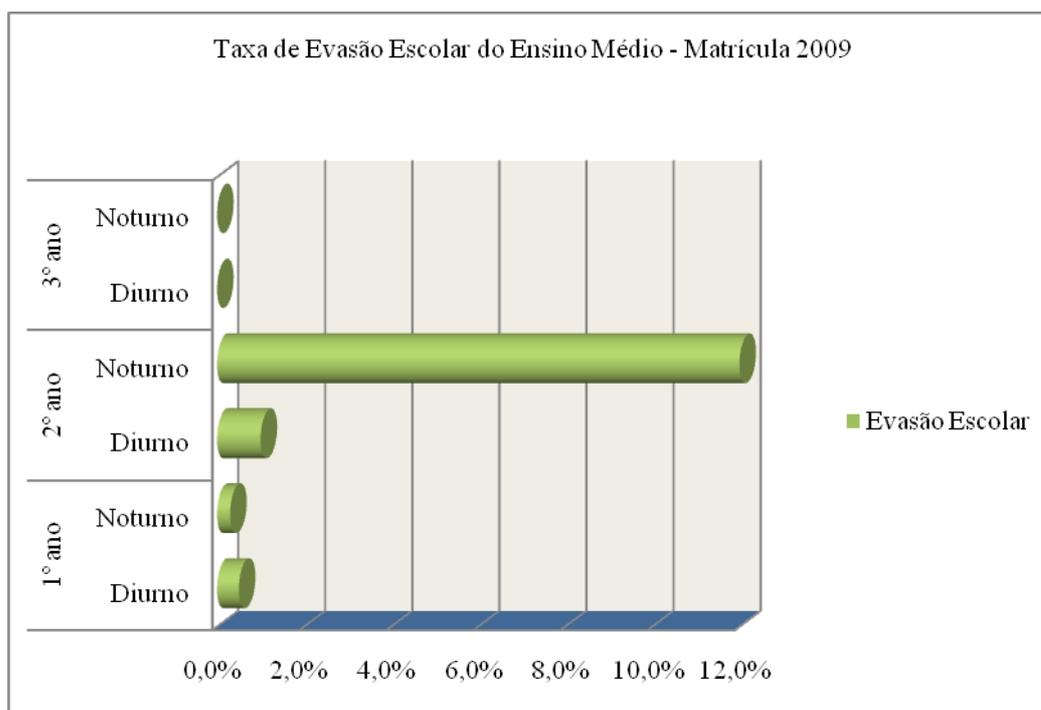
Em síntese, o objetivo final é que o aluno aprenda, e isso pode ser alcançado com atividades de aprendizagem múltiplas em geografia, algumas das quais não exigem uma atividade de ensino por parte do professor. O discurso expositivo pode ser uma atividade de aprendizagem, mas eles se envolvem mais facilmente nessas atividades quando, após uma introdução do professor, definindo o sentido da atividade para eles a realizarem.

Sabemos que o normal é ter alunos com níveis de aprendizagem diferentes, e não de que todos os alunos devem se ajustar a um nível único. Educamos quando não nos conformamos com as atitudes de nossos filhos ou de nossos alunos. E, em vez de nos omitir ou de expulsá-los, aceitamos enfrentá-los para melhorar sua conduta. Pensamos que o conflito é normal e é uma constante, presente na vida de uma escola, continuamos e aceitamos o desafio de educar com base no conflito. Seus princípios de intervenção permanente, de intervenção sancionadora, de intervenção oportuna, de proporcionalidade e de comunicação com a família nos explicam os fundamentos sobre os quais se constituiu essa ordem básica, sem qual a educação é simplesmente impossível (ESTEVE, 2004).

Precisamos preparar nossos professores para as novas dificuldades envolvidas em ensinar uma turma composta por alunos de diferentes origens culturais ou/e por alunos com dificuldades na renda familiar. Por último, um problema importante é rever a concentração desses alunos em um determinado bairro da cidade, como exemplo os alunos da Escola Ministro Jarbas Passarinho, que enfrentam situações em que se torna difícil a integração educacional deles ao longo do período letivo. Devido à baixa renda familiar, os alunos são forçados a procurar trabalho, no caso da cidade de Sobral - CE, esta oportunidade é maior na Fábrica de Calçados Grendene S/A que em determinados períodos ocorrem mais demissões e geralmente no final do ano, ocorre maior número de admissão de empregados. Este fato leva

com que os alunos não concluem o ano letivo, e como conseqüência, abandonam a escola para trabalhar e assegurar um complemento na renda familiar. Um dos fatores da evasão escolar ocorre devido a alunos precisarem trabalhar na fábrica e muitas vezes, não conseguem manter as duas rotinas (trabalho e escola).

Gráfico 01 – Taxa de evasão escolar no ensino médio – 2009



Fonte: Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, 2009.

Observamos que a taxa de evasão é mais elevada nos turnos noturnos, entre os anos iniciais do ensino médio dado aos seguintes fatores: jornada de trabalho (geralmente desenvolvem atividades que exigem muito esforço físico), gravidez na adolescência e a venda e consumo de drogas. Enquanto, a taxa de evasão zero no 3º ano deve-se ao fato dos alunos terem finalidades específicas como: ingressar no ensino superior; cumprir com exigência da empresa onde trabalham e poder concorrer no mercado de trabalho com nível médio.

É interessante ressaltar que o baixo IDEB (3,3) da escola pode ser explicado pela evasão dos alunos trabalhadores e pelas reprovações ocorridas, dada a carga de trabalho desses alunos que enfrentam uma dupla jornada. E ao número de alunos presentes na escola oriundos do mesmo bairro, dada a localização da escola por estar próxima aos seus domicílios. Portanto, as famílias dos alunos estão concentradas em bairros em que a moradia é mais barata e próxima à escola e ao trabalho, assim sendo, os alunos oriundos desses domicílios acabam se tornando presença majoritária na escola.

Dessa forma, os problemas de ensino e aprendizagem tornam-se mais difíceis, e, principalmente, sobrecarregam sucessivamente os professores que atendem essa escola, os quais, mais tarde, paradoxalmente, serão acusados de não alcançar sucesso em seu trabalho de ensino, quando na verdade estamos colocando em uma situação que torna o sucesso praticamente impossível no contexto em que se encontram e os indicadores de avaliação estão longe de mensurar as peculiaridades da escola.

A identificação geográfica dos bairros específicos nos quais se concentram os jovens trabalhadores deve ser vista como uma política prioritária para o planejamento da educação, dotando as escolas de maiores recursos pessoal e materiais. É a única maneira de conseguir uma integração social que evite os graves problemas.

Segundo Esteve (2004) a pedagogia da exclusão deve ficar na história da educação como uma etapa do passado, e que o sistema de ensino de qualidade para todos, para as crianças e jovens mais difíceis e mais problemáticos é a grande tarefa educacional da escola do futuro. Dessa forma, muitas instituições de formação de professores continuam empenhadas em preparar professores para um sistema de ensino que não existe mais. E é cada vez maior a distância entre os conhecimentos e habilidades de que os professores necessitam para assumir suas novas responsabilidades e a formação inicial que recebem. Nesse sentido, fica claro que a maioria dos professores aprende a atividade docente por tentativa e erro, nas piores condições de trabalho possíveis, e com escassa formação útil para enfrentar os novos desafios do sistema de ensino com um trabalho de qualidade.

As habilitações nos cursos de formação de professores têm o problema de criar uma pseudoidentidade profissional aos futuros professores para o ensino médio, que chegam a se imaginar, profissionalmente, trabalhando como bacharéis, quando, na realidade, trabalharão profissionalmente como professores de geografia. Criar títulos profissionais de professor parece uma estratégia mais adequada às atuais dificuldades de ensino médio do que continuar com os modelos sucessivos.

Considerando as mudanças sociais e educacionais aqui descritas como próprias da terceira revolução educacional como explica Esteve (2004) que situa os sistemas educacionais atuais em novos contextos nunca antes explorados. Enquanto continuarmos a formar professores como se ainda estivéssemos no sistema anterior à terceira revolução educacional, não pode esperar mais flexibilidade e capacidade de adaptação de nossos sistemas educacionais. As mudanças sociais e educacionais são inegáveis, e, gostemos ou não, devemos responder às exigências do novo contexto em que hoje trabalha a educação.

É relevante ressaltar os estudos realizados por Esteve (2004) quando constata que setenta anos de pesquisa pedagógica demonstraram que não existem como identificar os bons professores, tais qualidades, não têm um perfil de personalidade determinado que faça deles bons professores. Mas, pelo contrário, são tão diferentes entre si quanto às qualidades pessoais, como são os profissionais de qualquer outro área profissional.

Mesmo assim, é possível destacar alguns aspectos do bom professor, a começar pela elaboração de sua própria identidade profissional. Isso implica em mudar de mentalidade, partindo da formação dos alunos de licenciatura que sempre souberam o que é ser um bom professor. Até esclarecer em que consiste ser um bom professor: “deve fazer”, o que “deve pensar” e o que “deve evitar”, sem com isso explicar em termos práticos como atuar, como enfocar os problemas reais e como evitar as dificuldades mais comuns. Aprenderam, bem ou mal, os conteúdos do ensino que devem transmitir, mas não sabem como organizar uma classe, nem como conquistar o direito de serem ouvidos (GONZÁLEZ SANMAMED, 1994, *apud* ESTEVE, 2004).

Os professores são remunerados para transmitir a ciência e a cultura às novas gerações, para transmitir os valores e as certezas que a humanidade foi acumulando ao longo do tempo, assegurando a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Essa é a tarefa com a qual precisamos chegar a nos identificar como profissional da educação, como professor de geografia.

Outro desafio consiste em ensinar ao futuro professor a adaptar os conteúdos de ensino ao nível de conhecimento dos alunos. O professor novato precisa entender que está a serviço dos alunos, que precisa adequar seu estilo acadêmico de pesquisador especialista e ajustar seu enfoque dos conhecimentos, para torná-los acessíveis a um grupo composto por adolescente de 15 (quinze) anos que, por definição, não sabem nada dos assuntos nos quais tentamos iniciá-los. Vejamos como Esteve (2004, p. 174) concebe sua descoberta: “há muito tempo descobri que, em qualquer matéria, a única coisa verdadeiramente importante é tentar ser mestre de humanidade”.

Trabalhar na escola exige que o professor ao assumir aulas no ensino médio recicle seus conhecimentos especializados que estudou durante anos, agora pensando não mais na pesquisa, mas na docência. A única coisa que importa de verdade é ajudar nossos alunos a compreender a si mesmos, a entender o mundo que os rodeia do ensino, não há outro caminho senão resgatar, em cada uma de nossas lições. Não tem sentido dar resposta a quem não formulou a pergunta. Por isso, a tarefa básica do professor é recuperar as perguntas, as

inquietações, o processo de busca dos homens e mulheres que investigam e ordenaram os conhecimentos que hoje figuram em nossos livros.

A cada dia, antes de explicar um assunto ou conteúdo, é necessário perguntar a si mesmo que sentido tem comparecer diante de um grupo de alunos para falar desses conteúdos, o que podemos trazer a eles, o que esperamos conseguir com essa aula para que aluno possa desenvolver o ser cidadão.

Para que o professor possa atingir seus objetivos, é necessário pedir o apoio da sociedade e dos pais no trabalho educativo: todos nós devemos refletir o fato de que esse trabalho nos mantém entre as sociedades cultas e civilizadas, e que, nos bairros, mais conflituosos e nas zonas rurais mais afastadas, há um professor trabalhando com crianças e jovens cujos pais jamais foram à escola.

Não há como negar, que para obter êxito é preciso contar com o apoio da sociedade no sentido de melhorar as condições de trabalho do professor, para que possam atuar melhor e incentivar a formação contínua dos professores, tornando-os capazes de enfrentar os desafios e as exigências sociais desta nova etapa da educação.

Nosso sistema de ensino não prepara os professores nas diversas situações que ocorrem em sala de aula, ninguém lhes ensina como organizar uma classe de forma produtiva, como estabelecer e manter uma ordem mínima, sem a qual o trabalho é impossível, nesse aspecto é que consiste a disciplina. E como enfrentar conflitos sem cair nas situações de falta de defesa, em que o professor abandona a classe chorando. Nem nas reações agressivas, como a de professor que engendra a violência permanente e oculta, que, finalmente, acaba se manifestando em diversas reações agressivas dos alunos no cotidiano da escola.

É preciso pensar em modificar nossos critérios de seleção do professor. Porque ainda nos empenhamos em manter a seleção de nossos professores em concursos públicos, nos quais não são consideradas as habilidades sociais dos candidatos, nem são utilizados critérios relacionados à sua personalidade, e não entra em questão se o candidato é adequado para educar e nem seus valores sociais.

A profissão docente é um trabalho difícil que põe à prova a capacidade de resistência física e psicológica de quem a exerce. Seria recomendável o emprego de mecanismos de seleção de professores baseados em critérios da personalidade, tanto pelo bem dos alunos que podem estar sob seu encargo, como para evitar a situação de ruptura pessoal sofrida a cada dia por muitos docentes em seu relacionamento com os alunos e entre professores (ESTEVE, 2004).

Contudo, acreditamos na importância do papel do professor no contexto atual e que este novo professor deve também estar antenado com as novas possibilidades tecnológicas que estão a serviço da educação. É claro que o professor será imprescindível para ensinar o aluno a aprender por si mesmo, o que supõe iniciá-lo no uso dessas tecnologias como meio de aprendizagem, e fazê-lo compreender o que pode esperar delas e o que não pode encontrar nelas, considerando os seguintes princípios:

*1) Princípio de pequenos passos:* as seqüências de aprendizagem devem ser claramente definidas. [...] De fato, a lógica da programação das seqüências de aprendizagem constitui o principal problema para gerar uma aprendizagem eletrônica de qualidade; *2) Princípio de resposta ativa:* o aluno deve atuar em interação com o programa. Desse modo, cada conceito novo de que for incluído deve estar acompanhado de uma ou várias pequenas atividades que o aluno deve realizar; *3) Princípio de comparação imediata:* o aluno deve saber imediatamente se está aprendendo bem ou se deve voltar a repassar a seqüência de aprendizagem anterior; *4) Princípio de progressão livre:* o aluno marca o tempo que dedica a cada unidade didática em função de seu ritmo e de seus próprios sistemas de aprendizagem; *5) Princípio de testes com alunos:* A presença de testes de auto-avaliação tem três funções de grande importância: primeiro, permite aos alunos controlar seu ritmo e a segurança de suas aprendizagens; segundo, remete os alunos, após respostas errôneas, ao conteúdo que não dominam; e terceiro, permitem melhorar indefinidamente o programa, pela contabilização dos erros dos alunos e pela localização dos pontos em que esse erros se acumulam (ESTEVE, 2004, p. 188-9).

Os princípios listados acima estão relacionados à elaboração de um material interativo de aprendizagem eletrônica para condução e intervenção do professor. Não pode ser livre como a internet, devemos nos munir de uma intencionalidade em nossa atividade escolar, traçando respostas para uma aprendizagem significativa. E não há como negar que a sociedade do conhecimento elaborará novas e poderosas vias de acesso ao saber, e seria lamentável que nossos sistemas educacionais, mais uma vez, perdessem o trem da história.

Compreendemos que somente com uma visão global dos novos problemas gerados por influência das mudanças sociais aqui descritas é possível planejar pautas de intervenção capazes de melhorar a qualidade de nossos novos sistemas de ensinos, porque não é possível pensar o ensino de geografia sem essa visão mais ampla. De acordo com Esteve (2004) as respostas para os novos problemas escolares devem ser simultaneamente em duas frentes: primeiro, a modificação das condições de trabalho dos agentes do sistema de ensino; e segundo, a formação de professores para enfrentar os novos desafios e as novas dificuldades da sala de aula considerando sua formação inicial e sua formação contínua.

Pensar que o Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o

cidadão do novo milênio. Seguindo os três princípios filosóficos da concepção curricular dos parâmetros curriculares nacionais que destacam os princípios estéticos, políticos e éticos. A Geografia assume o papel de contribuir para esta formação, ao proporcionar ao educando as seguintes orientações metodológicas:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (BRASIL, 2000, p. 311)

Reconheçamos que o Ensino Médio é o momento de orientar a formação de um cidadão para a vida, para o mundo, para o trabalho e, sobretudo para tornar-se ser, um ser pleno, capaz de saber seus direitos e deveres. Os saberes dos alunos se revelam em suas competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta.

Compreendemos que o aluno ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, ele pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Esta foi uma das intenções, no sentido fenomenológico, do trabalho. Pensar o aluno e professor como parte constituinte do mesmo processo, sendo o professor um sujeito que tem a capacidade de ser mais problematizador que propriamente explicativo, assim poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação de nossos jovens.

Contudo, nesse processo de redefinição da Geografia, graves problemas se colocaram: primeiro, a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; segundo, a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e terceiro, o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações. Hoje, a geografia está redefinida como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito

humano e os objetos de seus interesses, na qual é necessária a contextualização (BRASIL, 2000).

## **1.2 Uma breve discussão dos pressupostos da Ciência Geográfica**

O ensino de geografia no nível médio da educação básica no estado do Ceará contém nas matrizes curriculares para o ensino médio, no primeiro ano, discussões sobre o processo de sistematização do conhecimento geográfico. Na verdade, o conteúdo é apresentado superficialmente nos livros didáticos ou apostilas das escolas públicas do Estado do Ceará, especificamente do município de Sobral.

O material de apoio didático destaca o discurso de algumas correntes dominantes do pensamento geográfico e não considera as formulações da sistematização da ciência geográfica apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Embora, não se tenha o propósito de esgotar a discussão, compreende-se que é necessário alimentar a discussão com outros discursos contemporâneos, que possibilitem diferentes interpretações da ciência geográfica, sejam de base positivista, dialética, sistêmica ou fenomenológica.

A história da ciência geográfica permite aos alunos do ensino médio, conhecer e relacionar os principais conceitos com o contexto histórico e as formas de investigação criadas para chegar a uma conceituação. Desta forma, estes períodos são importantes para fazer com que os alunos percebam as primeiras formas de raciocínio da investigação geográfica como disciplina científica.

Os primeiros passos da investigação científica estão apresentados para compreender as formulações metodológicas da ciência geográfica. Deve-se isso a necessidade de fazer uma leitura da evolução do conhecimento geográfico através de suas abordagens para a interpretação do mundo e sua influência no ensino de geografia, sobretudo as definições debatidas no meio acadêmico, em diferentes contextos.

De certa forma, os conceitos elaborados no processo de sistematização da ciência geográfica influenciaram e ainda influenciam muitas das práticas de ensino. Nesse sentido, as discussões dos pressupostos geográficos criadas pela academia nos permitiram avaliar a proposta do Estado do Ceará através da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC que

elaborou um material de apoio para o trabalho docente. Todas as escolas da rede estadual são obrigadas a trabalhar com esse material, assim sendo, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, passou a trabalhar o ensino de geografia com base na orientação pedagógico do material de apoio. Os três volumes destinados ao ensino médio estão intitulados como “Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer”.

Os três volumes do “Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer” reúne todas as áreas obrigatórias para ensino médio, cuja proposta metodológica consiste em desenvolver habilidades e orientações didáticas - metodológicas. O material destinado ao professor contém orientações que contemplam cada um desses procedimentos de forma breve e com exercícios e respostas dos conteúdos. Enquanto o material destinado ao aluno apresenta cada conteúdo sem muitas explicações e exercícios. As primeiras orientações pedagógicas envolvem o nascimento da geografia e as correntes do pensamento geográfico.

Desta forma, a investigação se justifica primeiro, pela necessidade de expor a evolução da ciência geográfica no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo. E segundo, pelos equívocos da discussão apresentada no material de apoio: “Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer” – área de geografia e ainda por fazer parte do rol de conteúdo da Matriz Curricular para o Ensino Médio (Coleção Escola Aprendiz) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2009) que estabelece para o primeiro ano do ensino médio os seguintes conteúdos: Determinismo, Possibilismo, Método Regional, Nova Geografia, Geografia Crítica, Extensão, Analogia, Causalidade, Conexão e Atividade.

As obras dos primeiros formuladores do conhecimento geográfico sofreram muitas interpretações, ao longo das últimas décadas. Aqui, cabe destacar o livro intitulado “Geografia: pequena história crítica” publicado em 1981, na época que o Brasil ainda vivia sob uma ditadura militar. Conforme Moraes (2003, p.14) “escrito com o espírito militante que dominava na época de sua redação”. E inegável a contribuição desta leitura para a compreensão geográfica dos estudantes de geografia do Ceará. No entanto, nos dias atuais, apresenta limitações se comparada a outras publicações. O próprio Carlos Robert Moraes, ao revisitar as obras dos primeiros geógrafos, nos mostra, através de publicações mais recentes, outras interpretações das formulações teóricas e metodológicas do processo de sistematização do pensamento geográfico.

No entanto, a sistematização do conhecimento geográfico ainda está apresentada ao estudante do ensino médio da mesma forma da década de 1980, cuja abordagem valoriza as correntes do pensamento geográfico como independentes e lineares, destacando as seguintes fases: pré-história da geografia com os gregos, determinismo, possibilismo, geografia regional, quantitativa e a geografia radical.

A pré-história da geografia faz parte da primeira aula, que está intitulada: “o nascimento da geografia”. O texto inicia o conteúdo com a seguinte questão - “quem surgiu primeiro: o ovo ou a galinha?”. Ao ler o texto, não se encontra qualquer possibilidade de associação, entre a questão anunciada no começo do texto e o conteúdo propriamente dito, capaz de permitir, que o aluno ou o professor, façam uma analogia com o surgimento da geografia.

No entanto, considera-se relevante abordar a origem da Geografia, em especial, ressaltar que os gregos foram os primeiros a fazer registros sistemáticos de geografia, devido à intensa atividade comercial, que permitia conhecer diferentes povos e lugares. A própria palavra geografia é de origem grega (geo = terra e grafia = escrita). E ainda, destacar que constituíram importantes subsídios para o conhecimento geográfico: os trabalhos de pensadores e escritores gregos relativos à forma e a dimensão da terra, os sistemas de montanhas, os tipos de clima e a relação entre homem e meio. A título de exemplo, na Antiguidade Clássica, os autores Heródoto e Estrabão realizaram estudos mostrando os traços naturais e sociais das terras por onde andaram (KOZEL; FILIZOLA, 1996).

Na segunda aula, o texto está intitulado - “as correntes do pensamento geográfico”. O manual de apoio apresenta cada corrente com seus respectivos formuladores. Primeiro, a Corrente Determinista que tem como organizador Friedrich Ratzel. Enquanto, o representante da Corrente Possibilista é Vidal de La Blache. A Geografia Regional foi anunciada como formulada por vários geógrafos (CEARÁ, 2009). Embora, seja um texto pequeno, ele mostra a fragilidade do discurso a respeito de cada corrente, dando margem a interpretações errôneas e de pouco respaldo, nos dias atuais, no sentido de permitir uma aferição das formulações das primeiras obras geográficas.

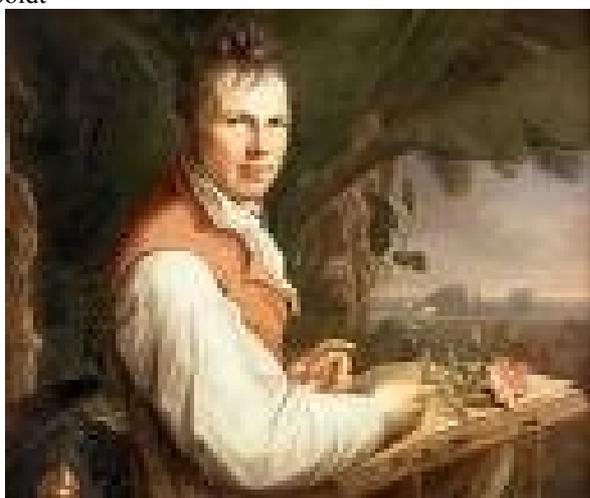
Desse modo, a finalidade desta revisão da literatura em questão consiste em reunir autores guiados por orientações metodológicas contemporâneas, que segundo suas filiações metodológicas, buscaram interpretar ou formular a ciência geográfica, contribuindo de forma significativa para a compreensão desta, seja na elaboração de conceitos ou nas reformações conceituais.

A geografia acadêmica, conforme os trabalhos publicados por Moraes (2003), Santos (1996), Oliveira (2001), Gomes (1996), Moreira (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) iniciou seu processo de sistematização do conhecimento geográfico no século XIX, considerada uma ciência moderna como a maioria das ciências humanas, sob a influência das correntes filosóficas do positivismo, do historicismo e da dialética. Estas correntes filosóficas estão presentes na formação das raízes do pensamento geográfico moderno, representadas por autores como Humboldt, Karl Ritter, Ratzel, Vidal de La Blache, Elisée Reclus e Hartshorne.

As obras de Alexandre Von Humboldt e de Karl Ritter são consideradas o marco inicial da geografia moderna. Foram elaboradas no contexto do domínio das relações capitalistas de produção da burguesia e especificamente no território Prussiano (atual Alemanha). Outros fatos contribuíram para o processo de sistematização do pensamento geográfico, como a descoberta e a incorporação de novas terras e as primeiras viagens de circunavegação, etc.

Para Moraes (2003), as obras de Alexandre Von Humboldt e de Karl Ritter são as primeiras formulações, no sentido de uma Geografia sistematizada. Os dois autores são prussianos ligados à aristocracia. Alexandre Von Humboldt, conselheiro do rei da Prússia, nascido em 1769 e falecido em 1859. Humboldt tinha formação em geologia e botânica e seus principais livros: “Quadros da natureza” e “Cosmos” foram ambos publicados no século XIX. Humboldt entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra.

Fig.01 Alexandre Von Humboldt



Fonte: *Google*, 2010

O método, proposto por Humboldt partia do “empirismo raciocinado”, isto é, a intuição, a partir da observação. O geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética o que explica o título do primeiro capítulo do *Cosmos* “Dos degraus de prazer que a contemplação da natureza pode oferecer”. A paisagem representaria para o observador uma impressão, que o levaria a combinar uma observação sistemática dos seus elementos componentes, e filtrada pelo raciocínio lógico, para uma explicação da causalidade das conexões contidas na paisagem observada.

A geografia presente na obra de Humboldt estava limitada à Geografia Física, cujo objeto consistia em “reconhecer a unidade na imensa variedade dos fenômenos, descobrir, pelo livre exercício do pensamento, e combinando as observações, à constância dos fenômenos em meio às suas variações aparentes”. (MORAES, 2003, p. 109).

Quanto a Karl Ritter, nasceu em 1779, foi tutor de uma família de banqueiros, contemporâneo de Humboldt e pertencente à geração que vivencia a Revolução Francesa. Chegou a ocupar altos cargos da hierarquia universitária alemã e morreu em 1859. A obra de Ritter é considerada explicitamente metodológica e seu principal trabalho foi intitulado, “Geografia Comparada”. Há uma intenção deliberada de propor uma Geografia. Seu livro é considerado um instrumento normativo. Com formação em Filosofia e História, definiu o conceito de “sistema natural” como uma área delimitada, dotada de individualidade.

Fig. 02 Karl Ritter



Fonte: *Google*, 2010

Assim, a geografia de Ritter é, principalmente, um estudo dos lugares, uma busca da individualidade destes. Neste sentido, caberia à Geografia explicar a individualidade dos sistemas naturais, pois nesta se expressaria o desígnio da divindade ao criar aquele lugar específico. Em termos de método, reforça a análise empírica. Para ele, é necessário caminhar de “observação em observação”.

Com base no método dedutivo, o objeto geográfico consistia em revelar o aspecto principal das formulações da natureza e construir os sistemas, revelando as relações fundadas na essência mesma da natureza. Levou a distinguir a geografia comparada, geografia física, geografia universal e as geografias especiais.

Compreende-se que o processo de sistematização do pensamento geográfico foi fundado por Humboldt e Ritter e serviram de base para todos os trabalhos posteriores, seja para aceitá-las, ou refutá-las. É importante destacar que para Humboldt, o homem era um elemento a mais na paisagem, sendo esta o objeto de interesse do geógrafo, enquanto a proposta de Ritter consistiu na tese da “predestinação dos lugares” que ocupava um lugar essencial, evidenciando o determinismo natural ali defendido. Além disso, há de se ressaltar o papel institucional, desempenhado por eles, na formação das cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica (MORAES, 2003).

Outro autor importante no processo de sistematização do pensamento geográfico foi Friederich Ratzel, nascido em 1844 e falecido em 1904. Seu trabalho desempenhou um papel fundamental no processo de sistematização da geografia moderna. Autor das pioneiras formulações de um estudo geográfico especificamente dedicado à discussão dos problemas humanos. Seu projeto teórico, basicamente interdisciplinar, teve a preocupação central de entender a difusão dos povos na superfície terrestre.

Fig. 03 Friederich Ratzel



Fonte: *Google*, 2010

A obra de Ratzel contém a primeira proposta explícita de um estudo geográfico especificamente dedicado à discussão dos problemas humanos. As formulações de Ratzel, de base positivista, explicam questões essenciais para o conjunto das ciências sociais, pois seu trabalho consistiu em entender a difusão dos povos na superfície terrestre e tentar articular história, etnologia e geografia. Desse modo, definiu a Antropogeografia, baseada na ciência empírica, pautada na observação e na indução cujos principais conceitos foram território e espaço vital (MORAES, 1990).

Para estudar a geografia, Ratzel dividiu-a em três grandes campos de pesquisa: a geografia física, a biogeografia e a antropogeografia. A geografia física explicaria em grande

parte a diversidade das condições ambientais, explicariam a diversidade dos povos, pois o substrato da humanidade seria a terra, onde as sociedades se desenvolveriam em íntimo relacionamento com os elementos naturais. E assim, o estudo da ação de tais elementos sobre a evolução das sociedades seria o objeto primordial da pesquisa antropogeográfica (MORAES, 1990).

É importante esclarecer que Ratzel foi considerado determinista dado ao seu estudo antropogeográfico. Conforme Moraes (1990, p. 10) “seu nome ficou identificado com o determinismo geográfico, utilizando-se a expressão consagrada por Lucien Febvre. Tal interpretação dominante nos manuais é em parte equivocada, não resistindo a uma análise mais profunda da obra ratzeliana”. Outros autores também apontaram esses equívocos que, entretanto, persistem nos manuais didáticos nos dias atuais, como se pode observar no material de apoio dos professores ao afirmar que “Friederich Ratzel, um dos organizadores das idéias deterministas dizia que o meio influencia, mas não determina o modo de vida humano, esse conceito originou seu conceito de espaço vital” (CEARÁ, 2009, p. 368)

Ao contrário do que ficou rotulado, Moraes (1990, p. 10) nos explica que Ratzel “foi um crítico do determinismo simplista, o qual em sua opinião prestou um desserviço à geografia ao tentar explicar de imediato – e por uma via especulativa, sem base empírica – a complexa questão das influências das condições naturais sobre a humanidade”. E ainda, em trechos de sua obra, refere-se às colocações de Darwin, em seu trabalho intitulado “Origem das espécies”, com críticas refutáveis, chegando mesmo a afirmar da “pretensiosa e atrevida teoria da evolução”.

O trabalho de Ratzel partia da descrição, em seguida a comparação, tendo como objetivo a classificação. Nesse percurso, a indução orienta a pesquisa, que poderia desenvolver-se no nível das geografias especiais que trabalhariam com conjuntos mais restritos de fenômenos. Com base nesses resultados, o pesquisador deveria retornar à escala local e à consideração de um povo específico, tentando identificar aí os anexos causais existentes (MORAES, 1990).

Ratzel constrói dois conceitos fundamentais: o de território e o de espaço vital. O território definido como uma determinada porção que a propriedade o qualifica de território, numa concepção que remonta às origens do termo na zoologia e na botânica (considerado

como área de dominância de uma espécie animal ou vegetal). Dessa forma, o território é compreendido como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe define a identidade.

Enquanto, o conceito de espaço vital, baseia-se em Fichte, dando maior substantivação. O espaço vital se manifesta pela necessidade territorial de uma sociedade tendo em vista: os equipamentos tecnológicos, o quadro demográfico e os recursos naturais disponíveis. Acredita que, “a defesa do território é entendida como um imperativo da história, a qual passa a ser delineada como uma luta pelo espaço. O direito de um povo a uma dada porção da superfície terrestre repousaria no trabalho ali despendido e, principalmente, no poderio bélico”. (MORAES, 1990, P. 23)

Assim sendo, Ratzel afirma que, quando a sociedade se organiza para defender seu território, ela se transforma em Estado. O aparecimento do Estado, por outro lado, resulta num aumento da coesão do grupo social. Não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteira. Diante desse fato, a tarefa do Estado continua sendo, em última análise, apenas uma: a proteção. O Estado protege o território contra as violações vindas de fora, que poderiam reduzi-lo.

É importante deixar claro que as formulações de Ratzel se inscrevem na retaguarda ideológica do governo Bismarck. Sua teorização atua no sentido de legitimar o projeto expansionista, seja através de uma naturalização da guerra e da competitividade entre as nações, seja pela apologia do Estado existente em suas obras. Contudo, não significa dizer que Ratzel tinha sido um ideológico direto das teses de Bismarck.

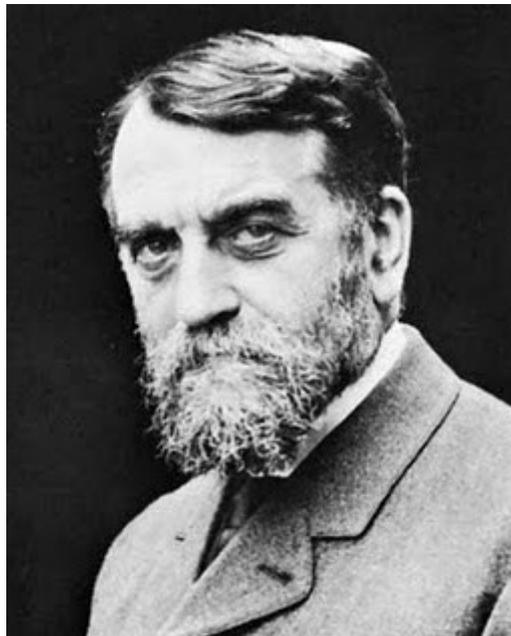
O geógrafo Elisée Reclus, com filiação metodológica dialética e com menos influência teórica na sua contemporaneidade, mesmo assim, é considerado como criador da geografia moderna: elabora uma obra colossal que destaca os movimentos geopolíticos e geoestratégicos representando os conflitos sociais entre os povos de vida comunitária, ressaltando o modo de vida no contexto da produção do capitalismo (PIMENTA, 2005).

As formulações Elisée Reclus não tiveram tanto influência no processo de sistematização do pensamento geográfico. No entanto, destacam-se mais pelo seu engajamento político, ímpar entre os geógrafos. Reclus foi um militante anarquista, que participou da Primeira Guerra Internacional e da Comuna de Paris. As obras deixadas pelo

autor são: Geografia Universal, publicada em dezenove volumes e a Terra e o homem, em quatro volumes (MORAES, 2003).

Ainda na França, o geógrafo Vidal de la Blache nascido em 1845 e falecido em 1918, desenvolveu suas concepções com base no método empírico indutivo. Considera a geografia como uma ciência dos lugares e não dos homens. Para ele, a análise seria o resultado da ação humana na paisagem e não esta em si mesma. Elabora o conceito de Gênero de vida, compreendido como um conjunto de técnicas e costumes construídos e passados socialmente.

Fig 04 Vidal de La Blache



Fonte: *Google*, 2010

O conjunto de técnicas e costumes, construídos e passados socialmente, Vidal denominou de “gênero de vida”, o qual exprimiria uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida. Desse modo,

[...] Vidal de La Blache abriu a possibilidade de falar da “missão civilizadora do europeu na África”. E, assim, legitimar a ação colonialista francesa. Dessa forma, uma legitimação indireta, onde o tema da expansão e do domínio territorial (assim como os demais assuntos diretamente políticos) não são sequer mencionados. (MORAES, 2003, p. 73)

Observa-se o caráter ideológico de suas formulações teóricas ao legitimar o processo de colonização na África, pelos europeus. Apoiado no positivismo, vinculado a este, a aceitação de uma metodologia de pesquisa oriunda das ciências naturais, propõe como método de investigação empírico-indutivo, pelos quais só se formulam juízos a partir dos dados da observação direta, considera-se a realidade como o mundo dos sentidos, limita-se a explicação aos elementos e processos visíveis.

La Blach, para a análise geográfica considera os seguintes procedimentos: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (em seus traços históricos naturais), comparação das áreas estudadas e do material levantado, e classificação das áreas e dos gêneros de vida, em “séries de tipos genéricos”. As obras mais importantes “Quadro da Geografia Francesa” publicada em 1903 e o “Atlas Geral: História e Geografia” publicada em 1894.

É importante ressaltar que o desdobramento das formulações de La Blach funda a escola francesa de Geografia que foi denominada de Possibilismo, tornando assim, uma corrente majoritária no pensamento geográfico.

Para La Blach o conceito de região existiria de fato, pois caberia ao geógrafo delimitá-la, como por exemplo, através da organização do espaço na Antiguidade, das vias comerciais da Europa na Baixa Idade Média, do gênero de vida numa aldeia galesa etc. Mais tarde, suas formulações foram aperfeiçoadas por Max Sorre, que publicou suas principais obras na década de 1940 e manteve os fundamentos da proposta vidalina.

Max Sorre apresentou a idéia de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais os homens organizam seu meio, entendendo o espaço como “a morada do homem”. O conceito central desenvolvido por Sorre foi o de “habitat”, uma porção do planeta vivenciada por uma comunidade que a organiza. O “habitat” é assim uma construção humana, uma humanização do meio, que expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve. O principal trabalho de Sorre, uma das grandes obras teóricas do pensamento geográfico, intitula-se: “Os fundamentos da Geografia Humana”(MORAES, 2003).

A Geografia de Sorre pode ser entendida como um estudo da Ecologia do homem. Isto é, da relação dos agrupamentos com o meio em que estão inseridos, processo no qual o homem transforma este meio. Desta forma, é possível considerar o estudo de Sorre como uma

Ecologia Humana. A proposta de método deste autor partia da cartografia: a idéia de uma sobreposição de dados da observação (MORAES, 2003).

Nos Estados Unidos, a Geografia regional tem sua expressão mais desenvolvida, ao considerar como objeto de estudo a região, sendo ela definida como unidade espacial, determinada por uma porção do espaço terrestre (de dimensão variável), passível de ser individualizada em função de um caráter próprio.

Os representantes da Geografia regional são os geógrafos Hettner e Hartshorne que se baseavam no neokantismo de Rickert e Windelband. Embora suas formulações tenham uma menor carga empírica, não significa dizer que esta proposta tenha rompido com este traço marcante de toda a Geografia, apenas ela não se negou ao uso da dedução.

Fig. 05 Richard Hartshorne



Fonte: *Google*, 2010

Em destaque, o trabalho desenvolvido pelo geógrafo Richard Hartshorne, nascido na Pensilvânia, (1899 - 1992) é o autor de *The Nature of Geography* (1939) e *Perspective on the Nature of Geography* (1959). Hartshorne analisa os fenômenos organizados espacialmente como objeto essencial no estudo da geográfico, enquanto define o espaço como sendo apenas

um receptáculo que contém as coisas. É um quadro que não deriva da experiência, sendo apenas utilizado na experiência, um conceito abstrato, que de fato não existe.

Desse modo, Harstorne trabalha a geografia com base no racionalismo a partir do método dedutivo, cuja fundamentação filosófica está apoiada no neokantismo, sendo um trabalho iniciado por Hettner ao estudar a diferenciação de áreas e não a relação entre homem e meio. Assim sendo, Harstorne dá continuidade ao estudo da variação de áreas. E afirma que a geografia é uma ciência que tanto pode ser nomotética e ideográfica.

A forma de estudo denominada Geografia Idiográfica seria uma análise singular (de um só lugar) e unitária (tentando apreender vários elementos), que levaria a um conhecimento bastante profundo de determinado local. Porém, Hartshorne também propôs uma segunda forma de estudo, por ele denominada de Geografia Nomotética.

A Geografia Nomotética possibilitou análise tópica, ou seja, centrada em um conjunto articulado de temas. Como por exemplo: uma Geografia do Petróleo, discutindo uma integração de fenômenos associados a este produto, numa escala mundial; Uma Geografia da Monocultura; Uma Geografia do Café; Uma geografia do Cacau; ou ainda uma Geografia da Pesca; ou do Transporte Marítimo e outras (Moraes, 2003).

Na verdade, o conceito principal na sua obra é a região, vista como individualidade espacial, que se constituiria como parte da totalidade, ou seja, parte da superfície terrestre. E ainda, conforme Moraes (1989, p. 86) “[...] a Geografia como a ciência que estuda “a diferenciação de áreas”, isto é, a que visa explicar “por que” e “em que” diferem as proporções da superfície terrestre; diferença esta que, para ele, é apreendida ao nível do próprio senso comum”.

Para Hartshorne, a Geografia seria um estudo da “variação de áreas”. Os conceitos básicos formulados foram os de “área” e de “integração”, ambos referidos ao método. A área seria construída no processo de investigação. Uma área possuiria múltiplos processos integrados, sendo uma fonte inesgotável de inter-relações. O conjunto de todas as inter-relações possíveis daria a realidade total da área, porém sua apreensão seria impossível. Daí a necessidade de seleção dos elementos a serem analisados, que deveriam ser os mais significativos. O caráter de cada área seria dado pela integração de fenômenos inter-relacionados (MORAES, 2003).

A sistematização do conhecimento geográfico na academia sofreu toda uma influência do contexto política e do domínio metodológico das ciências naturais, com predominância no método positivista. Conforme Ribeiro (2003, p.10) “a convergência destes discursos ocorria na definição da relação entre a sociedade e a natureza e na matriz filosófica: o positivismo”. No campo político, o conhecimento geográfico foi usado, seja pela França, seja pela Alemanha, para dominar territórios em outras partes do mundo, assim “ela foi muitas vezes utilizada como um meio de propaganda nacional ou internacional, uma arma de combate entre Estados e Impérios, talvez mais ainda que a História”. (SANTOS, 1996, p. 13)

No entanto, é inegável seu papel na construção da ciência geográfica ao contribuir para seu status científico. Desse modo, Santos (1996) reconhece que “a Humboldt devemos o princípio da geografia geral; Vidal de la Blache devia, em seguida, retomar paralelamente a idéia da unidade da terra. Ratzel é o responsável pelo princípio da extensão” (SANTOS, 1996, p. 27). Compreende-se que cada obra deixou de herança as primeiras discussões do conhecimento geográfico.

O discurso acadêmico do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas aos “múltiplos discursos que se inscrevem na geografia, a maioria está inscrita nos livros didáticos, resultando formações discursivas distintas” (TONINI, 2003, p. 13). A geografia encontrada na maioria dos livros didáticos, e que era ensinada, geralmente nas escolas, apresentava uma análise descritiva ou apenas uma descrição do que se vê no mundo.

A abordagem do conteúdo de geografia estava pautada principalmente na descrição e na memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Assim, também, nos estudos regionais da geografia clássica, que eram mais descritivos do que explicativos.

De acordo com Paganelli (2002) no Brasil o MEC/INEP/DAM realizou um levantamento quantitativo, em meados da década de 1960, sobre a identificação dos vocabulários geografia e história nas escolas e o resultado apresentado revelou a ênfase na memorização, nas definições e na descrição de fenômenos e fatos. Isto é, apontou que esta disciplina era vista como um estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço transformado pela sociedade e pelas relações contraditórias de produção e de sua organização.

O poder explicativo dos métodos criados no século XIX pela geografia moderna não encontrava mais sustentabilidade teórica para o contexto mundial ilustrado pelo avanço

tecnológico, fim da guerra fria, atenuação do confronto leste-oeste, florescimento das idéias marxistas, mudanças nos países de Terceiro Mundo, crise do sistema de dominação ocidental, a revolução industrial, e novas relações internacionais de poder, que desenhavam um novo mapa geopolítico.

Contudo, a sociedade do século XX passou a “reconhecer os danos causados à natureza, decorrentes dos processos de desenvolvimento e da produção, que passaram a ser incorporados à agenda de preocupações de vários governos”. (LENCIONE, 1999, p.148). O mundo artificial passou a ser questionado e a natureza ameaçada passou a ser reconsiderada, levando a uma reflexão sobre o avanço técnico e científico e a preocupação com o desenvolvimento econômico e social. A condução de uma série de críticas à concentração de riqueza da sociedade, em contraste com a massa popular de pobres no mundo.

Em meio às transformações sócio-espaciais e às críticas às formulações geográficas, tudo parecia entrar em crise. No campo do conhecimento, as críticas ao positivismo cresciam e a busca de novos caminhos metodológicos significou o desenvolvimento de outras correntes do pensamento geográfico (LENCIONE, 1999).

No Brasil, o movimento de renovação do ensino de geografia faz parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica apontando novas direções com a

(...) chamada Geografia Renovada, desde o período posterior aos anos 50, seus conhecimentos vêm instrumentalizando o planejamento do território. Por sua vez, com outra tendência dessa renovação, a da geografia crítica, partiu-se para um posicionamento crítico da sociedade, procurando denunciar as injustiças sociais, resultantes de privilégios de classe (SCARLATO, 2008, p. 400)

O momento de renovação do conhecimento geográfico foi pautado por diferentes propostas filosóficas que influenciaram a orientação teórico-metodológica da ciência geográfica, partindo da crítica à geografia descritiva e seu pouco poder explicativo para a compreensão do mundo atual.

A corrente filosófica denominada fenomenologia foi concebida por Edmund Husserl (1859-1938) e parte do pressuposto de que os objetos são como fenômenos, os quais devem

ser analisados como aparecem na consciência. Ela prioriza a percepção e entende que qualquer idéia prévia que se tenha sobre a natureza dos objetos deve ser abolida. Afirma que toda disciplina deve questionar a essência que fundamenta o objeto de sua investigação científica, conforme nos explica Lencione:

O objetivo, perseguido por Husserl, foi fundar uma nova base racional para a ciência, buscando captar a essência das coisas por meio da compreensão que nega o subjetivismo e o relativismo, afirmando o mundo vivido como possibilidade de viver a experiência sensível e simultaneamente poder pensá-la de forma racional. Em virtude da consciência se constituir a partir das experiências vividas, a fenomenologia chama a atenção para o fato de que é pelo vivido que o indivíduo se põe em contato com o mundo dos objetos exteriores. (LENCIONE, 1999, p.150).

Para a fenomenologia é a partir do percebido que o homem se põe em contato com os objetos exteriores. Essa corrente filosófica na geografia passou a ser referida como a Geografia da Percepção e do Comportamento, que se estendeu para a Geografia Humanista. Esta, por sua vez, era voltada mais para a análise da literatura, dos significados e dos símbolos.

A geografia da percepção e do comportamento é uma das novas tendências do movimento de renovação. Ela deve muito à contribuição da psicologia e da psicologia social. O fundamento desta abordagem vem do fato de que cada indivíduo tem uma maneira específica de apreender o espaço, mas também de avaliar. Não se trata apenas de definir, para cada indivíduo, um tipo de espaço social na cidade e fora dela, como fez Ledrut (1973). Este espaço social seria definido pelos lugares que lhe são familiares e as parcelas de território que ele deve percorrer entre os diferentes lugares (SANTOS, 1996).

Assim, sob a influência da fenomenologia, mais do que do existencialismo e do idealismo, a geografia colocou em cena elementos negados pelo positivismo, criticando fortemente a depreciação do vivido em função do concebido. Essa geografia procurou demonstrar que no estudo geográfico é importante conhecer a mente dos homens para saber o modo como se comportam em relação ao espaço (Lencione, 1999).

Os estudos realizados por Paganelli (2002) reúnem a corrente teórica da psicologia genética com o materialismo histórico e dialético. Sua proposta consistiu em analisar de forma sistemática o processo de construção da noção do espaço, do ponto de vista lógico-matemático, físico e psicológico, por meio da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget. E, em relação ao espaço geográfico então definido, analisar sua produção do ponto de vista do materialismo histórico e dialético.

Esta tendência representa, de certa maneira, uma ruptura com o economicismo e uma forma de restituição dos valores individuais. No entanto, Santos (1996) acredita que é difícil abordar essa idéia excluindo qualquer outra, a começar pelas variáveis econômicas do comportamento do indivíduo, considerando sua situação na escala sócio-econômica e sua posição no espaço e ainda afirma que

A chamada geografia da percepção limitou-se a aprofundar a análise das percepções dos objetos geográficos, cobrindo-se na justificação de que as percepções são também dados objetivos, mas esqueceu de levar em conta duas coisas. De um lado, a percepção individual não é o conhecimento. Segundo, de outra forma, a coisa não seria objetiva e a própria teoria da percepção seria incompleta, senão inútil. De outro lado, a simples apreensão da coisa, por seu aspecto ou sua estrutura externa, nos dá o objeto si mesmo, o que ele *apresenta* mas não o que ele *representa*. Ora, o objeto é o resultado de determinações paralelas e concomitantes da estrutura *nua* e da ideologia. Esta, contida no objeto, é dada pelo funcional, simbólico (SANTOS, 1996, p. 69).

Na verdade, o conhecimento não pode ser definido pelo percebido, ele em si mesmo não encerra a realidade, mas pode iniciar um processo de construção do conhecimento, ele pode ser parte constituinte de uma ação objetiva, concreta para daí se apropriar de outros elementos internos e externos nas formas de representação e apresentação do conhecimento.

Para Paganelli (2002) a criança e o adulto constroem suas redes de conceitos e significados, mediante as oportunidades que a escola e a vida lhes permitem. É importante traçar os objetivos de ensino para a geografia, referidos principalmente ao caráter de espacialidade de toda prática social. Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um movimento constante no espaço social capaz de contribuir para a formação do ser humano, este por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o meio geográfico.

No quadro da Geografia Humanista pode-se destacar, na Califórnia (EUA) o geógrafo Carl Ortwi Sauer (1889-1975), que elabora a Geografia Cultural sob influência das idéias da antropologia e das obras de Vidal de la Blache e seus alunos. Seu mais destacado trabalho foi proposto pelo estudo das “paisagens culturais”, ou seja, pela análise das formas que a cultura de um povo cria, na organização de seu meio.

Em 1931, Carl Sauer dizia que a multiplicidade de formas de enfocar o estudo da geografia culminou numa espécie de delimitação onde duas tendências fundamentais e opostas apareceram. De um lado um grupo reclama que seu interesse maior repousa no homem, isto é, nas relações entre o homem com seu meio, comumente no sentido da adaptação do homem ao meio físico. Outro grupo (...) “dirige sua atenção para os elementos da cultura material que caracteriza uma área. Pode-se, por conveniência, denominar-se a primeira posição de Geografia humana e a segunda Geografia Cultural”. C. Sauer acrescenta: “os termos são empregados dessa maneira, mas não exclusivamente”. A Terra seria um conjunto de formas específicas de utilização do território – de áreas culturais – resultado do trabalho de sociedades diferentes com base em sua diversidade cultural. (SANTOS, 1996, p. 18)

Assim sendo, Sauer aprende que a cultura é um fenômeno que se origina, difunde-se e evolui no tempo e no espaço, sendo compreendido no tempo e mensurável no espaço. Considerando, o último, “como as coisas se tornam”. A geografia cultural é também possibilista e a noção de gênero de vida, se associa àquela de região (segundo Vidal de La Blache), não está distante da idéia de área cultural.

Para Sauer a base de investigação da geografia cultural parte do historicismo que obedece às mesmas características ao identificar os aspectos seguintes:

- a) Descrição, comparação, indução, generalização sintética;
- b) Subjetividade, relativismo metodológico;
- c) Liberdade, contingência;
- d) Ênfase no passado;
- e) Importância da mudança, sucessão de fatos;
- f) Crença na diversidade e importância do único como um fim em si;
- g) Tradicionalismo, moralismo;
- h) Contemplação, apreciação estética;
- i) Compreensão.

Tais aspectos contribuem para análise de uma dada porção territorial definida pelo senso comum de um determinado grupo social, cuja permanência em uma determinada área foi suficiente para estabelecer aspectos peculiares na sua organização social, cultural e econômica. Este espaço é, portanto, socialmente criado e vai se diferenciar de outros espaços vizinhos por apresentar determinadas características comuns que são resultantes das experiências vividas e historicamente produzidas pelos próprios membros das suas comunidades.

O objetivo da geografia cultural atualmente é compreender a maneira como as pessoas vivem sobre a Terra, fazem a experiência dos lugares que habitam ou visitam, encontram

indivíduos e grupos, dão um sentido a esses contatos e tentam modificar as realidades nas quais vivem.

Os estudos contemporâneos da geografia cultural contemplam uma diversidade do mundo por referir-se ao significado de dados diferentes dos grupos sociais à natureza, ao meio ambiente, ao lar, à pátria e ao cosmos. Muitos estudos são dedicados a entender a maneira como os grupos dominados – as mulheres em particular (Rose: 1993) – e as minorias vivem e percebem um meio ambiente construído por outros, como buscam descobrir estratégias de adaptação a essas condições hostis.

A corrente Humanística incorporou o conceito de espaço vivido à análise regional na Geografia. Para Tuan (1982, p. 156) “a descrição vívida de uma região é talvez a mais alta conquista da Geografia Humanística”. Realmente, este é um ponto que não se pode negar. Nesta corrente chamou-se atenção para a revalorização de alguns dos elementos que, no passado da disciplina, não tiveram tanto destaque.

A Geografia Humanística, a partir das particularidades, deu ao enfoque regional outra dimensão fundamental na apreensão da realidade espacial. Não há que se negar que este caráter rejuvenesceu os estudos regionais, sem falar na própria Geografia. Diante disso é pertinente dizer que os estudos sobre espaço vivido e identidades regionais são a chave para a produção da diversidade geográfica.

Outro caminho metodológico inaugurado foi denominado de Nova Geografia (EUA) de base filosófica no neopositivismo. A finalidade estava centrada na busca do desenvolvimento de técnicas, na sofisticação lingüística e na representação com um maior rigor científico em suas análises. Acreditava-se no desenvolvimento de teorias que levassem para a generalização e na utilização de método estatísticos e matemáticos, para explicar a realidade existente.

A Nova Geografia foi construída objetivando fornecer ferramentas para intervenção espacial, as quais possibilitariam atender aos interesses econômicos e políticos estadunidenses pelo mundo. Esta corrente não se articula a nenhum projeto educacional.

A proposta foi traduzida para o ensino de geografia com essas manifestações matemáticas. Para estudar-se uma região geográfica, prontamente eram trazidos números

colocados em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do “valor de verdade”, chegando à explicação da região.

De acordo com Chisholm, (1975 *apud* SANTOS, 1996, p.46), “as raízes da quantificação em geografia não residem nas estatísticas modernas mas na arte e na ciência da cartografia”. Desta forma, tratava-se de uma abordagem diferente de quantificação, em relação a uma geografia determinada e com a finalidade de obter uma descrição mais exata e não na era moderna da quantificação, orientando assim, os objetivos de uma explicação no quadro probabilístico. Entretanto, a intitulada geografia quantitativa desconhece totalmente a existência do tempo e suas qualidades essenciais. Revelando sua inviabilidade na aplicação corrente das matemáticas à geografia por trabalhar com estágios sucessivos da evolução espacial, mas não é capaz de explicar alguma coisa sobre o que se encontra entre um estágio e outro (SANTOS,1996).

A Geografia Crítica baseada no materialismo histórico e dialético traz uma extensa lista de estudos geográficos, com temas completamente diferentes dos anteriores. Esses estudos foram influenciados pelo paradigma marxista de materialismo histórico e dialético, ao trazerem em suas análises as categorias modo de produção, formação econômico-social, relação de produção e conceitos de capital, trabalho assalariado, valor-de-uso, riqueza natural, e outros, para auxiliar na explicação geográfica.

A inscrição dessa abordagem foi registrada por Lacoste (1988) ao discutir a geografia como disciplina escolar e universitária, onde explicitando sua ação estratégica enquanto geografia dos Estados-Maiores ou geografia dos professores. No Brasil, a obra de Melhem Adas no início dos anos 1980, elege outros critérios para regionalizar o mundo, utilizando categorias usadas pelo marxismo. Exemplificando: mundo capitalista e mundo socialista ao invés de continente africano, asiático, europeu.

A Geografia Crítica explica como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses, em determinados momentos históricos, mostrando assim, as implicações das relações econômicas onde sua manifestação ocorrerá mais nas cidades, pois “a Geografia Crítica representou um grande avanço no questionamento das cidades como lugar de injustiças sociais (SCARLATO, 2008, p. 400).

O materialismo histórico e dialético conforme Santos (1995), Almeida (2001) e Pereira (1992) explicam que o processo de dialetização do ensino não é, simplesmente, a reprodução de textos elaborados a partir desse tipo de lógica; mas, mais que isso, é a possibilidade de viver a contradição imanente entre a necessidade e sua superação, no plano da construção intelectual.

Conforme Almeida (1992), os professores precisam perceber que seu papel no processo de democratização de nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora. E o ensino de geografia serve para isso. Conforme Santos (1987), a geografia deve formar gente capaz de situar-se corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

As propostas de reformulação do ensino de geografia também têm em comum o fato de explicarem as possibilidades que têm a geografia e a prática de ensino, de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

Reconhecer e dissecar o real exige desenvolver um trabalho empírico que nos possibilite reavaliar conceitos e não os transformar em dogmas, pois

é preciso ir recolher no real o que ele é, peça por peça, mecanismo por mecanismo, ilação por ilação, e desse conjunto das coisas e das relações que as animam, examinado à luz de conjuntos maiores, extrair significações que, sendo particulares ao caso estudado, tragam igualmente, ainda que escondida em seu bojo, uma dimensão universal, e que encerre um germe ou uma promessa de abstração factualmente construída. (SANTOS, 1997, p. 132).

Em consonância com o autor, o primeiro passo é partir do real, entender como se apresenta em seu contexto, examinar cada aspecto de sua manifestação, permitindo fazer inferências para extrair significações e, assim, aproximar de uma formulação abstrata que permita explicar a constituição do real.

Segundo Gomes (1996) nos dias atuais, a geografia de base marxista abandonou o projeto de construir, por intermédio direto, uma ciência total. Os geógrafos que invocam o marxismo, o fazem a partir de uma perspectiva muito mais limitada, como uma filiação ideológica ou como uma inspiração de ordem geral. De certa maneira, não existe mais a

crença em um único caminho metodológico, que será aquela da “verdadeira” geografia, pois se reconhecem a importância e a riqueza de outras condutas possíveis para a geografia. De acordo com Gomes (1996, p.303) “acabando, como as outras, por ser substituída por outra novidade”.

Na década de 1990 as reformulações no campo da educação brasileira levaram o Ministério da Educação a propor um norteamento educacional às escolas brasileiras através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para cada área do conhecimento,

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1999, p. 11).

A concepção que permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais é de compreender o espaço geográfico como historicamente produzido pelo homem como organização econômica e social. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço (Brasil, 1997).

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs aponta para uma abordagem no ensino de Geografia que busque práticas pedagógicas capazes de permitir aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito, nesse sentido,

espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno (BRASIL, 1997, p. 30).

Acredita-se que o papel do professor é fundamental na criação e no planejamento de situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. Os procedimentos de observação, descrição, analogia e síntese são

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 (BRASIL, 1997).

A leitura do processo de sistematização do conhecimento geográfico permitiu avaliar os diferentes contextos socioeconômicos, políticos e culturais que influenciaram a criação e a formulação de propostas metodológicas para a ciência geográfica e acima de tudo, perceber que essas propostas não se encerram com surgimento de uma nova, mas cria novas possibilidades de interpretação do espaço geográfico.

Figura 06 Milton Santos



Fonte: *Google*, 2010

Milton Santos nasceu no município baiano de Brotas de Macaúbas em 3 de maio de 1926 falecido em 2001. Ainda criança, migrou com sua família para outras cidades baianas, como Ubaituba, Alcobaça e, posteriormente, Salvador. Em Alcobaça, com os pais e os avós maternos, foi alfabetizado e aprendeu álgebra e a falar francês.

A extensa obra do professor Milton Santos, contribuiu para a compreensão da geografia como um sistema descritivo e de um sistema interpretativo. Considera que a descrição e explicação é a vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Para ele a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos.

Explica que o essencial é a discussão sobre seu objeto. “Na realidade, o *corpus* de uma disciplina é subordinado ao objeto e não o contrário. Desse modo, a discussão é sobre o espaço e não sobre a geografia” (SANTOS, 1996, p.16).

Para Santos (1996) as categorias analíticas internas da geografia são: a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Assim como, os recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar; o das redes e das escalas. Compreende que o estudo dinâmico das categorias internas supõe o reconhecimento de alguns processos básicos, originariamente externos ao espaço: a técnica, a ação, os objetos, a norma e os eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e a totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia. (SANTOS, 1996).

Para Santos (1996, p.21) é nos “lugares se criam, e se renovam, a cada movimento da sociedade. O motor desse movimento é a divisão do trabalho, encarregada a cada cisão da totalidade de transportar aos lugares um novo conteúdo, um novo significado e um novo sentido”.

O professor Milton Santos teve sua obra considerada por Souza (2001) como a Geografia é uma filosofia das técnicas e que ela nos dá uma imensa contribuição para a compreensão da sociedade e, com ela, olhar para este *período popular da história*. Sua obra, ainda pouco conhecida e estudada no Brasil, revoluciona não apenas a Geografia, mas as ciências humanas e sociais.

Os autores de livros didáticos (os livros analisados posteriormente) foram influenciados pelas formulações de Milton Santos, embora, as propostas não tenham conseguido traduzir de forma acessível para linguagem dos alunos do nível médio. Entendemos que tais reformulações para o ensino de geografia também têm em comum o fato de explicarem as possibilidades que têm a geografia e a prática de ensino, de cumprirem

papéis politicamente que nem sempre estão voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

Reconhecer e dissecar o real exige desenvolver um trabalho empírico que nos possibilite reavaliar conceitos e não os transformar em dogmas, pois

é preciso ir recolher no real o que ele é, peça por peça, mecanismo por mecanismo, ilação por ilação, e desse conjunto das coisas e das relações que as animam, examinado à luz de conjuntos maiores, extrair significações que, sendo particulares ao caso estudado, tragam igualmente, ainda que escondida em seu bojo, uma dimensão universal, e que encerre um germe ou uma promessa de abstração factualmente construída. (SANTOS, 1997, p. 132).

Em consonância com o autor, o primeiro passo é partir do real, entender como se apresenta em seu contexto, examinar cada aspecto de sua manifestação, permitindo fazer inferências para extrair significações e, assim, aproximar de uma formulação abstrata que permita explicar a constituição do real.

Segundo Gomes (1996) nos dias atuais, a geografia de base marxista abandonou o projeto de construir, por intermédio direto, uma ciência total. Os geógrafos que invocam o marxismo, o fazem a partir de uma perspectiva muito mais limitada, como uma filiação ideológica ou como uma inspiração de ordem geral. De certa maneira, não existe mais a crença em um único caminho metodológico, que será aquela da “verdadeira” geografia, pois se reconhecem a importância e a riqueza de outras condutas possíveis para a geografia. De acordo com Gomes (1996, p.303) “acabando, como as outras, por ser substituída por outra novidade”.

Na década de 1990 as reformulações no campo da educação brasileira levaram o Ministério da Educação a propor um norteamto educacional às escolas brasileiras através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para cada área do conhecimento,

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1999, p. 11).

A concepção que permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais é de compreender o espaço geográfico como historicamente produzido pelo homem como organização econômica

e social. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço (BRASIL, 1997).

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs aponta para uma abordagem no ensino de Geografia que busque práticas pedagógicas capazes de permitir aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito, nesse sentido,

espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno (BRASIL, 1997, p. 30)

Acreditamos que o papel do professor é fundamental na criação e no planejamento de situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. Os procedimentos de observação, descrição, analogia e síntese são 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 (BRASIL, 1997).

A leitura do processo de sistematização do conhecimento geográfico permitiu avaliar os diferentes contextos socioeconômicos, políticos e culturais que influenciaram a criação e a formulação de propostas metodológicas para a ciência geográfica e acima de tudo, perceber que essas propostas não se encerram com surgimento de uma nova, mas cria novas possibilidades de interpretação do espaço geográfico.

## 2. OS CONCEITOS DE TERRITÓRIO E LUGAR NA FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO

A finalidade da discussão consiste em analisar as abordagens dos livros didáticos utilizados na escola como um dos instrumentos que contribui para a formação do aluno cidadão e posteriormente relatar as experiências vividas a partir do exercício da função docente com alunos estagiários na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, buscando perceber nos relatos o meio e a forma como os alunos do primeiro ano do ensino médio se apropria do conhecimento geográfico.

É importante esclarecer que nossa referência conceitual de lugar parte da possibilidade de compreender o espaço vivido, buscando assim separar e ordenar de alguma maneira a ampla variedade de atitudes e valores relacionados nos livros didáticos para com o meio e a vivência escolar na tentativa de focar para “espaço” e “lugar” como pressupostos do espaço vivido intimamente relacionado com ser cidadão.

Compreendemos como Tuan (1983), que espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. É no lugar onde vivemos, que estabelecemos relações cotidianas, que trabalhamos e transformamos o espaço. Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo. Os lugares são centros, aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas, lazer, trabalho, descanso e procriação. Quando se faz pensar dessa forma, o pesquisador social é tentado a ver a cultura como um fator explicativo. A cultura é desenvolvida, unicamente, pelos seres humanos. Ela influencia intensamente o comportamento e os valores humanos. São inerentes aos povos que vivem no lugar e que acumulam seu capital cultural através de suas experiências ao longo de um processo histórico.

Para Taun (1983): a experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras, através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. A experiência como tudo que nos vem de fora, à medida que nos ensina algo, está voltada para o mundo exterior (SPONVILLE, 2003). Deixa transparecer um sentimento que, sem dúvida, é intencional, ou seja, é um sentimento por alguma coisa. A experiência tem uma conotação de passividade. A palavra sugere o que uma pessoa tem suportado ou sofrido. Um homem ou mulher experiente é a quem têm acontecido muitas coisas.

Assim, a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender, significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade, que é uma construção da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

É importante ressaltar que a palavra “experiência” provém da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para experimentar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto. Para se tornar um experto, cumpre arriscar-se a enfrentar os perigos do novo. Assim, a experiência nos estágios supervisionados foi uma aventura, como exercício de uma atividade profissional desconhecida ou melhor, sem experiência. Mas, que passamos a enxergar os perigos e as incertezas da atividade docente no ensino médio, ao longo dos nove anos de trabalho nas escolas da rede pública, e relatar e avaliar nossa experiência.

## **2.1 Abordagens dos conceitos lugar e território nos livros didáticos**

Propomo-nos a conhecer como os conceitos de lugar e território são abordados nos livros didáticos ou revelar sua ausência nesses instrumentos didáticos usado pelos professores de geografia do ensino médio. Primeiro, o material de apoio orientado pela Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE, que elaborou e publicou o livro didático intitulado: “Primeiro, Aprender! - Ler bem para aprender pra valer” (2009). Em destaque apenas a área de Geografia. O livro didático é de uso obrigatório, por se tratar de um material pensado para contornar os baixos índices alcançados nas avaliações educacionais como: PISA, SAEB, ENEM e SPAECE. Na verdade, os indicadores revelam que os alunos do ensino médio estão abaixo do nível de aprendizagem para a série que estão cursando.

O material foi elaborado com a participação de outras instituições de educação, como a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC/MEC), o Centro Federal de Educação Tecnológico do Ceara (CEFET), e, principalmente, os Centros Regionais de Desenvolvimento de Educação (CREDE), através de seus representantes por escola, atores que atuaram na construção dos Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio (RCB), em nível do Estado do Ceará. (CEARÁ, 2009).

Os Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio – RCB são um instrumento que criou as Matrizes Curriculares para o ensino médio, estando organizadas em diferentes áreas do conhecimento, classificando assim as disciplinas por área de conhecimento, sendo a disciplina de Geografia constituinte das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, compostas também pelas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. São concebidas como um instrumento norteador em termos de contribuição ao trabalho pedagógico na sala de aula e, acreditam-se que os professores poderão usar como base em sua realidade, que se refere ao componente curricular de sua disciplina.

Nosso propósito consiste então, em avaliar a matriz curricular do ensino médio de forma como ela foi traduzida em proposta didática nos livros para os alunos do primeiro ano, considerando a cultura local e a abordagem do conteúdo, destacando as passagens que explicitam ou não, o conceito de lugar e de território, buscando perceber o grau de possibilidade do raciocínio geográfico. Destacamos os princípios norteadores das competências e habilidades para o ensino de geografia para o primeiro ano:

Compreender a evolução do pensamento geográfico, onde Geografia deixou de ser estritamente física, para adquirir uma visão analítica, crítica, social, econômica, política, humanista e propositiva diante das profundas e cada vez mais rápidas, mudanças do mundo em que vivemos. Identificar e avaliar as singularidades e generalidades do espaço, paisagem, lugar, região, território e nação, reconhecendo os fenômenos espaciais a partir da compreensão Homem – Trabalho – Natureza. Compreender o sistema de orientação, sabendo localizar-se nas diversas partes da Terra. Desenvolver o hábito de trabalhar com mapas, escalas, gráficos, tabelas e outros instrumentais de geografia na escola e nos diversos âmbitos da vida considerando-os como elementos capazes de fornecer uma leitura de mundo. Compreender a dinâmica geológica, geomorfológica, pedológica e suas implicações socioambientais. Identificar as questões ambientais e perceber-se como sujeito responsável na preservação do meio ambiente. (CEARÁ, 2009, p. 113).

Observamos que a proposta contém competências e habilidades de forma conjunta como duas ações indissociáveis. As competências e habilidades para o ensino de geografia estão apresentadas como ações conjuntas. No entanto, compreendemos que competências e habilidades presentes nos documentos oficiais são mais uma reforma inaugurada pelo novo paradigma para educação. Usado para dar um sentido prático, ou seja, mobilizar conhecimento em ação, o saber prático.

Contudo, as competências e habilidades de geografia permitem desenvolver seqüências didáticas que levem o aluno a perceber o espaço vivido e transformando-se em lugar à medida que adquire uma definição significativa para o aluno. Sendo possível desenvolver um conhecimento em geografia, a partir dos elementos culturais vivenciados no lugar para que adquiram significados no fazer geográfico.

A matriz curricular reúne elementos conceituais do conhecimento geográfico importante para desenvolver as habilidades e competências dos alunos do nível médio. No entanto, como fruto da proposta, elaborou-se um livro didático que não conseguiu desenvolver os pressupostos contidos na matriz curricular. Aqui, destacaremos todo o

conteúdo do primeiro ano e nos pautaremos em ressaltar determinadas abordagens dos conteúdos, a orientação didática e os conceitos geográficos.

Esperamos avaliar a proposta do Estado para a situação que foi considerada como uma “necessidade de intervenção urgente” devido aos resultados dos indicadores educacionais. Não obstante, concordamos com Bachalard (1996, p.69) em pensar que “há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil”, pois generalizar uma ação de intervenção educacional para alunos de realidades diversas, é no mínimo, comprometer a qualidade do ensino e estar sujeito a equívocos e a retrocesso.

Quadro 02 Conteúdos da Matriz Curricular de Geografia

<b>Geografia 1º ano – 1º Bimestre</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Detalhamento do conteúdo</b>
Introdução ao estudo do conhecimento Geográfico Etimologia da palavra Geografia Conceitos de Geografia Paradigmas Princípios Divisão didática e ciências afins  O espaço geográfico e suas representações Espaço geográfico: conjunto de lugares e das relações Paisagens: o espaço que você pode perceber Espaço, paisagem e tempo A localização dos lugares  Orientação e localização no espaço geográfico As coordenadas geográficas	Correntes geográficas: -Determinismo; -Possibilismo; -Método Regional; -Nova Geografia; -Geografia Crítica; -Extensão, Analogia, Causalidade, Conexão e Atividade. Geografia Física e Humana. Espaço geográfico local, nacional e global; A relação Homem X Espaço X Homem; Paisagem Natural e Humanizada; Transformações técnico-científicas; Redes e Sistemas; Trabalho e modos de produção. Noções de Orientação; Meios de Orientação; Linhas Imaginárias (Paralelos e Meridianos); Latitude e Longitude; Movimentos de Rotação e Translação; Fusos Horários; Horário de verão.

Fonte: CEARÁ, 2009

A matriz curricular do ensino médio para o primeiro ano é composta pelos conteúdos expostos no quadro 01. Os conteúdos foram organizados em doze aulas, num livro didático, destinados aos alunos e aos professores. Em linhas gerais, os componentes curriculares

reúnem temas tradicionais do ensino escolar tais como: as escolas do pensamento geográfico, representações espaciais (cartografia) e as coordenadas geográficas. Destacamos algumas aulas para análise do seu conteúdo, buscando discutir sua abordagem no livro didático e seu poder explicativo.

Foto 01: Alunos do ensino médio com livro didático - 2008



Fonte: MORAES, 2008.

Observamos que a **primeira aula** “o nascimento da Geografia”, que trata da introdução ao estudo do conhecimento Geográfico não alimenta o desenvolvimento do raciocínio geográfico. O texto do livro faz questionamentos que não permitem uma compreensão da gênese da geografia nem aos alunos e nem aos professores, como por exemplo: “quem surgiu primeiro: o ovo ou a galinha?”; “O que surgiu primeiro: o homem ou a Geografia?”; “A natureza ou o homem?”; “A Geografia ou a natureza?”. O texto didático está constituído com seis parágrafos que não fazem nenhuma explicação acerca dos questionamentos e muito menos há possibilidade de analogia entre o texto e as questões.

Os cinco (05) exercícios propostos continuam a fazer a mesma questão sendo distribuídas em questões abertas, colunas para numerar, espaços para completar com texto e termos ou palavras para escrever o significado (ver em anexo os exercícios). É preocupante levar essa abordagem dos conteúdos aos nossos alunos que, atualmente, somam 11.717 alunos matriculados no ensino médio na cidade de Sobral (CEARÁ, 2009).

A **segunda aula** intitulada “as correntes do pensamento geográfico” apresenta as correntes, sem os devidos cuidados teóricos (discutidas na segunda parte da pesquisa). Como podemos perceber na passagem que segue:

O determinismo defendia que as características dos povos se devem à influência do meio natural. Seus principais teóricos formularam hipóteses como “o calor torna os habitantes dos trópicos preguiçosos”. Friedrich Ratzel, um dos organizadores das idéias deterministas dizia que o meio influencia, mas não determina o modo de vida humano, esse pensamento originou-se seu conceito de espaço vital (CEARÁ, 2009, p. 368).

O livro didático aborda as escolas do pensamento geográfico com a mesma compreensão da década de 1980. Como se não tivesse havido novas interpretações dos pressupostos criados pelos primeiros formuladores do pensamento geográfico (como apresentamos no primeiro capítulo). Na verdade, percebemos um discurso generalista que reduz as primeiras formulações ao determinismo versus possibilismo. Não destaca nem um conceito ou compreensão que tenha surgido ao longo do processo de sistematização avançado e como esses conceitos foram inicialmente pensados. Como os alunos do ensino médio na sua cidade no seu contexto podem pensar tais formulações?

Os sete exercícios propostos são tradicionais e sem motivação ao aluno, apenas reproduz ou repete um texto já elaborado com as sentenças para completar ou as questões abertas ou colunas para marcar com verdadeiro ou falso. Não há um desafio no pensar do aluno, ou melhor, não percebemos uma motivação em exercitar tal conhecimento (ver em anexo os exercícios).

A **terceira aula** está intitulada “conhecendo melhor a Geografia”. O texto do livro didático explica que a

Geografia possui divisões metodológicas que buscam facilitar didaticamente o entendimento do espaço geográfico, o qual pode ser entendido com base nas suas categorias de análise. As categorias de análise que norteiam as abordagens e as discussões geográficas são o território, o lugar, a paisagem e a região. Essas categorias são estudadas em dois grandes blocos: A Geografia Física e a Geografia Humana (CEARÁ, 2009, p. 374).

Estamos deixando nossos alunos como meros repetidores de um conhecimento Acadêmico (por que as categorias? Dois grandes blocos?) e com pouco sentido prático para o aluno cidadão. O discurso geográfico da academia não faz sentido para o aluno da educação básica. O texto “conhecendo melhor a geografia” não qualifica o discurso geográfico para nível médio, pois não permiti perceber seu significado teórico e prático. Não estamos formando professores de geografia. E sim levando o conhecimento científico e cultural para a formação de alunos cidadãos. É preciso nos perguntar qual o significado da educação geográfica para os alunos do ensino médio?

Apesar do número reduzido de aulas presentes no livro didático e das discussões aligeiradas, destacaremos a **sexta aula** intitulada “um ser global” para continuar avaliando a natureza da discussão das aulas e, posteriormente, resumiremos em quadro as demais aulas de forma sintética.

Esta aula traz uma explicação que nos chama atenção, primeiro pela fragilidade do discurso e segundo por anunciar uma “definição” como anedota da globalização. Inicia o texto explicando que a “a globalização faz parte do cotidiano, estamos num processo de abertura de fronteiras, livre comércio e comunicação global. Atualmente o mundo é globalizado e a sociedade, uma vez “globalizada” nunca mais será a mesma” (CEARÁ, 2009, p. 388). Vejamos o texto da “definição” de globalização:

(...) uma “fantástica definição de globalização”: “Um professor perguntou a um de seus alunos qual é a mais correta definição de globalização. E o aluno respondeu: - A Morte da Princesa Diana...E o professor, meio indignado, perguntou: - Por quê? E o aluno completou: - Porque uma princesa inglesa com um namorado egípcio, tem um acidente de carro dentro de um túnel francês, num caro alemão com motor holandês, conduzido por um belga, bêbado de Whisky escocês, que era seguido por paparazzis italianos, em motos japonesas. A princesa foi tratada por um médico americano, que usou medicamentos brasileiros. E esta notícia é enviada a você por um brasileiro, usando tecnologia americana, por um computador genérico, que usa chips feitos na Taiwan, e um monitor coreano montado por trabalhadores de Bangladesh, numa fábrica de Singapura, transportado em caminhões conduzidos por indianos, roubados por indonésios, descarregados por pescadores sicilianos, reempacotados por mexicanos e, finalmente, vendido a nós por judeus, através de uma conexão paraguaia.”(Autor Desconhecido) (CEARÁ, 2009, p. 388).

Consideramos o texto fora de propósito didático para um livro educativo. O texto conduz a uma visão equivocada da globalização. E mais, o texto da anedota trata o professor (“um professor perguntou a um de seus alunos qual é a mais correta definição de globalização”) como um personagem que é ridicularizado pelo próprio aluno, pois o aluno

“definiu”, sem embasamento, a globalização através de um episódio de forma irreverente. Porém, acreditamos que é possível criar espaços na sala de aula para contar ou relatar textos que façam leituras mais informais acerca do tema. O que não justifica é fazer no corpo do texto de um livro didático, com pouco espaço para discussão. Sem falar nas doze (12) aulas com temas completamente diferentes para serem tratados. Nenhum mapa, nenhuma mercadoria ilustrativa, nenhuma rede de comunicação, nem veículo global foi colocado no texto para facilitar a discussão.

Quadro 03 Síntese das aulas do livro didático: Primeiro Aprender!

<b>Aula</b>	<b>Título</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Exercícios</b>
04	O Montador de quebra-cabeças	Um texto fala da profissão do geógrafo enquanto técnico. E o professor? Essa discussão não faz parte dos Referenciais Curriculares do Estado.	Sete exercícios envolvendo cópia do texto para o aluno completar os espaços em branco; questões abertas; e questões para assinalar (em anexo).
05	Compreendendo o Espaço	Aborda a diferença de espaço natural e espaço humanizado	Cinco exercícios com questões de completar, escrever texto e exemplificar (em anexo)
07	Algumas Indicações da Formação do Espaço Cearense	O texto aborda a ocupação do território cearense de forma superficial	Sete exercícios com questões aberta e de marcar verdadeiro ou falso (em anexo).
08	Tipo de Representação da Superfície Terrestre	A história das formas de representação da superfície terrestre	Seis exercícios com questões de completar, marcar e construir tabelas e gráficos (em anexo).
09	Noções de Orientação	Os pontos cardeais, meridianos e paralelos	Sete exercícios para consulta em mapas, localização de cidades e questões abertas (em anexo).
10	Escala e o Tamanho das coisas	A cartografia	Seis exercícios

			predominando de marcar e questões abertas (em anexo).
11	Linhas Imaginárias (Paralelos e Meridianos)	As linhas imaginárias e as formas de orientação na superfície terrestre	Cinco exercícios para completar com os espaços em branco e marcar com verdadeiro ou falso (em anexo)
12	Fuso Horário: Que Horas São?	O fuso horário da superfície terrestre	Seis exercícios envolvendo questões abertas e para assinalar a questão correta (em anexo)

Fonte: CEARÁ, 2009

Observamos a fragilidade teórica e prática no material didático criado para todos os alunos do ensino médio das escolas públicas da rede estadual. Compartilhamos com a avaliação feita do livro didático pelos professores de geografia das escolas da cidade de Sobral, que apontaram os seguintes aspectos negativos do livro didático por conter: erros conceituais, mapas sem legenda, figuras de pouca visibilidade, textos sem referências bibliográficas ou fontes, exercícios mecânicos e repetitivos, erros ortográficos e de concordância além de não motivar o aluno a desenvolver o senso crítico e não permite fundamentar a formação do aluno cidadão.

Como os professores da rede pública de ensino estadual reconhecem a fragilidade do material didático disponibilizado pela Secretaria de educação do Estado – SEDUC passaram a adotar além do material didático obrigatório, o livro didático: Geografia Geral e do Brasil dos autores Lígia Terra e Marcos de Amorin Coelho (2005), usados pelos professores da escola como apoio para elaboração de suas aulas.

O livro didático considerado importante para orientação sistemático do conhecimento escolar para o professor é fundamental para leitura e discussão (aprendizagem) do aluno do nível médio, tomando como base seu nível de aprendizagem, sua cultura, seu modo de vida e as possibilidades de associações que a abordagem do livro didático pode proporcionar aos educadores e educandos.

Os professores de Geografia da Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, adotaram o livro intitulado: Geografia Geral e Geografia do Brasil, a obra

reúne, em um único volume todos os conteúdos, abrangendo o programa curricular dos três anos do Ensino Médio. Nossa avaliação fará referência ao conteúdo ministrado no primeiro capítulo para o primeiro ano do nível médio.

O livro está organizado em partes, capítulos, unidades e itens numerados envolvendo temas sobre os espaços natural, socioeconômico e político, a obra analisa as principais transformações do mundo contemporâneo e particularmente do Brasil, como o advento da era tecnológica e da globalização e suas implicações no desenvolvimento da sociedade, no processo de ocupação de espaços naturais e nas relações econômicas.

A organização do volume em unidades temáticas permite que o trabalho em sala de aula seja iniciado por qualquer uma das partes (Geografia Geral ou Geografia do Brasil) como podemos observar na estrutura do sumário:

## PARTE 1 – GEOGRAFIA GERAL

### Capítulo 1 Espaço, paisagem e lugar

1. Introdução
2. Espaço, paisagem e lugar

### Capítulo 2 A organização do espaço, a formação dos Estados nacionais e os países atuais

1. Território e mobilidade de fronteiras
2. Etnia, raça, nação e povo: conceitos
3. Estado: origem e conceito
4. Os países atuais, os territórios e as possessões

### Capítulo 3 O espaço e suas representações

1. Necessidade de compreensão e de representação do mundo
2. O espaço e suas representações: o globo terrestre e os mapas
3. Projeções cartográficas
4. Novas tecnologias cartográficas
5. A cartografia no Brasil

Unidade II A organização do espaço geográfico no capitalismo e no socialismo, a nova ordem mundial e a globalização

Capítulo 4 Fases do capitalismo, revoluções industriais e a globalização

1. Introdução
2. A produção do espaço geográfico no capitalismo
3. Primeiros passos para uma integração mundial: o capitalismo comercial
4. Capitalismo industrial: a Primeira e a Segunda Revolução Industrial
5. Capitalismo financeiro ou monopolista
6. Terceira Revolução Industrial, Tecnológica ou Informacional
7. Organização do trabalho e da produção
8. A globalização

Capítulo 5 A desintegração dos países socialistas, a nova ordem mundial e as conseqüências da globalização

1. A produção do espaço geográfico no socialismo
2. Capitalismo versus socialismo: Guerra Fria
3. Desintegração dos países socialistas
4. A nova ordem mundial e os blocos econômicos
5. Organizações internacionais e regionais
6. A regionalização da economia e a globalização: um mundo sem fronteiras
7. Conseqüências da globalização

Capítulo 6 Os grandes conjuntos de países e as desigualdades mundiais

1. A divisão ou regionalização do mundo
2. Os grandes conjuntos de países
3. Desigualdades mundiais

Capítulo 7 Globalização e pluralidade cultural: conflitos regionais e tensões no mundo

1. Homogeneização e pluralidade cultural
2. Principais causas dos conflitos atuais
3. Áreas de conflitos no mundo
4. Conclusão

### Unidade III O espaço e o espaço modificado pela humanidade

#### Capítulo 8 Impactos da atividade humana sobre o meio ambiente e a busca de soluções

1. Impactos da atividade humana sobre o meio ambiente
2. Consumo e natureza
3. Poluição das águas oceânicas e fluviais
4. Poluição atmosférica
5. Poluição urbana
6. Buscando soluções

#### Capítulo 9 A terra: movimentos e evolução

1. Movimento da Terra
2. Idade e evolução da Terra
3. A deriva dos continentes e a tectônica de placas
4. Estrutura geológica

#### Capítulo 10 O relevo terrestre, seus agentes e os solos no mundo

1. Tipos de relevo
2. Agentes internos do relevo e formação das paisagens
3. Agentes externos do relevo e formação das paisagens
4. O que é e como se forma o solo

#### Capítulo 11 Minerais e rochas: panorama mundial

1. Minerais e rochas

2. Panorama mundial das matérias-primas minerais

3. Recursos naturais, extrativismo mineral e desenvolvimento sustentável

Capítulo 12 A atmosfera e sua dinâmica: o clima mundial

1. Composição e camadas da atmosfera

2. Tempo e clima

3. Elementos do clima: radiação solar

4. Elementos do clima: temperatura atmosférica

5. Influência das correntes marítimas no clima: a água na atmosfera

6. Elementos do clima: a água na atmosfera

7. Elementos do clima: pressão atmosférica, ventos e massas de ar

8. Mudanças climática e microclimas

Capítulo 13 As grandes paisagens naturais da Terra e a destruição dos ecossistemas florestais, fluviais e marítimas

1. Biodiversidade e ecossistemas

2. Formações vegetais no mundo

3. As grandes paisagens naturais

4. As implicações socioambientais do desflorestamento e o desenvolvimento sustentável

5. Os rios: formação e utilização

6. Oceanos e mares: utilização e degradação dos recursos

Unidade IV Espaço mundial da produção

Capítulo 14 indústria I: as transformações no espaço

1. Evolução e classificação das indústrias

2. Fatores de localização industrial: concentração e desconcentração

3. A indústria na era da globalização

## Capítulo 15 Indústria II: o desenvolvimento industrial dos países

1. Introdução
2. A indústria nos Estados Unidos
3. A industrialização no Japão
4. Canadá
5. A industrialização europeia
6. A Federação Russa e a Comunidade de Estados Independentes
7. Os novos países industrializados

## Capítulo 16 Fontes de energia, utilização e impactos ambientais

1. Introdução
2. Classificação das fontes de energia
3. Desigualdades mundiais no consumo de energia
4. Carvão Mineral
5. Petróleo
6. Usinas termoelétricas
7. Hidroeletricidade
8. Energia nuclear ou atômica
9. Fontes de energia alternativas

## Capítulo 17 Geopolítica, agropecuária e ecologia

1. Tipos de agricultura
2. Mudanças na agricultura num mundo tecnológico
3. Sistemas ou modos de produção agrícola
4. Agricultura no mundo
5. Agricultura, alimentação, conflitos e ecologia

## Unidade V O comércio, as comunicações e os transportes no mundo

### Capítulo 18 A globalização e o comércio mundial

1. Introdução
2. Organismos internacionais e dívida externa
3. Comércio globalizado

### Capítulo 19 Comunicações, transportes e turismo no mundo

1. Comunicações: novas tecnologias
2. Evolução e localização dos meios de transporte e vias de circulação
3. O turismo como atividade econômica

## Unidade VI Dinâmica populacional e urbanização num mundo em transformação

### Capítulo 20 conceitos fundamentais e distribuição da população mundial

1. Introdução
2. População absoluta, densidade demográfica e superpovoamento
3. Taxa de natalidade, taxa de mortalidade e crescimento vegetativo
4. Distribuição geográfica da população

### Capítulo 21 Crescimento demográfico no mundo

1. Evolução do crescimento demográfico
2. Fases do crescimento populacional
3. Teorias demográficas e desenvolvimento socioeconômico

### Capítulo 22 Estrutura da população mundial

1. Estrutura ocupacional da população
2. Estrutura populacional e divisão do trabalho por sexos
3. Pirâmides etárias

### Capítulo 23 Migrações populacionais no mundo

1. Por que as pessoas migram?

2. Tipos de movimentos migratórios
3. As migrações e as transformações no mundo no século XX e XXI
4. Conseqüências das migrações

#### Capítulo 24 Urbanização mundial

1. Conceitos de evolução
2. Urbanização nos diferentes grupos de países
3. Urbanização e desequilíbrios sociais
4. Aglomerações urbanas

#### PARTE 2 – Geografia Geral e do Brasil

Unidade I A produção do espaço geográfico, as regiões brasileiras e o Brasil em um mundo globalizado

#### Capítulo 1 A produção do espaço geográfico brasileiro, as regiões e o planejamento regional

1. A produção do espaço geográfico no Brasil
2. Expansão territorial
3. A consolidação do Estado brasileiro
4. Regionalização e planejamento regional
5. As regiões geoeconômicas ou complexos regionais
6. Desigualdades regionais no Brasil

#### Capítulo 2 Brasil: globalização, nova ordem mundial e desigualdades sociais

1. Brasil: de país agroexportador periférico a país industrializado semi periférico
2. Crescimento econômico: o Brasil no cenário mundial
3. O Brasil no processo de globalização
4. O quadro das desigualdades no Brasil
5. O Brasil e a nova ordem mundial

Unidade II A questão ambiental no Brasil e os ecossistemas naturais

### Capítulo 3 O relevo brasileiro

1. Formação do espaço natural brasileiro
2. Estrutura geológica do Brasil
3. O relevo brasileiro: formas e altitudes
4. Classificação do relevo brasileiro

### Capítulo 4 Os recursos minerais e a questão ambiental no Brasil

1. Recursos minerais no Brasil
2. Retrospecto da questão ambiental no Brasil

### Capítulo 5 Clima, hidrografia, vegetação e domínios morfoclimáticos

1. A dinâmica do clima e a circulação das massas de ar no Brasil
2. Classificação dos climas no Brasil
3. Hidrografia brasileira
4. Vegetação brasileira
5. Domínios morfoclimáticos
6. Áreas especiais ou áreas de proteção ambiental
7. A exploração dos recursos naturais no Brasil e a biopirataria

### Unidade III A organização do espaço da produção e da circulação no Brasil

#### Capítulo 6 O espaço da atividade industrial no Brasil

1. Estrutura e crescimento da indústria no Brasil
2. A participação da indústria na economia brasileira
3. A indústria brasileira num mundo globalizado
4. Atividade industrial nas regiões
5. Atividade industrial e meio ambiente

#### Capítulo 7 A importância da energia no crescimento econômico do Brasil

1. O setor energético brasileiro

2. Hidroeletricidade

3. O petróleo na economia brasileira

4. Carvão mineral

5. Alternativas energéticas

Capítulo 8 A atividade agropecuária no Brasil

1. Introdução

2. Estrutura fundiária, êxodo rural e violência no campo

3. Organização do espaço agrária

4. Mudanças nas relações de trabalho no campo

5. Produção agropecuária brasileira

6. Agricultura, alimentação, meio ambiente e solos

Unidade IV dinâmica populacional no Brasil

Capítulo 10 Distribuição da população, crescimento demográfico e estrutura da população brasileira

1. Distribuição geográfica da população brasileira

2. O crescimento da população brasileira

3. Estrutura da população brasileira

Capítulo 11 Etnia e migrações populacionais no Brasil

1. Formação étnica da população brasileira

2. O indígena na população brasileira

3. O branco na população

4. O negro no Brasil

5. Imigração no Brasil: histórico e causas

6. De país imigratório a país em movimento

## 7. Migrações internas: o país em movimento

### Capítulo 12 A urbanização brasileira

1. Introdução
2. Histórico da urbanização brasileira
3. Metropolização no Brasil
4. Hierarquia e rede urbanas no Brasil
5. O espaço urbano: problemas e reforma

Apesar do extenso sumário do livro didático, justificado pelo propósito do livro, em reunir os três anos escolares do nível médio, selecionamos apenas a primeira parte da obra por considerar em nossa análise o primeiro ano do ensino médio. Daí, nossa finalidade consiste em analisar as abordagens dos conceitos de lugar e território presente no capítulo 1 “espaço, paisagem e lugar e o capítulo 2 “a organização do espaço, a formação dos Estados nacionais e os países atuais” envolvendo os itens: território e mobilidade de fronteiras; Etnia, raça, nação e povo: conceitos; Estado: origem e conceito; e os países atuais, os territórios e as possessões.

O livro didático compreende que a Geografia busca a descrição, a análise e a explicação das transformações e de suas interações num determinado espaço. E assim “o espaço é um conjunto indissociável, resultado de fenômenos naturais e ações humanas. Portanto, implica uma série de ações e relações naturais e sociais” (TERRA, 2005, p. 14). Considerando os alunos da escola e seu grau de compreensão, é preciso exemplificar a definição de espaço com exemplos de fácil apreensão para o contexto escolar.

Embora, tenha sido feita uma apresentação breve, o texto insiste em uma discussão desnecessária ao explicar a palavra espaço que pode ter diferentes significados. E gasta o verbo em indicar, outros significados, nesse caso o espaço sideral. “O espaço social e o espaço econômico referem-se às relações sociais e econômicas” (TERRA, 2005, p.14).

Observamos que o texto adota uma linguagem de difícil compreensão para os alunos que estão culturalmente ligados a uma linguagem mais provinciana de uma sociedade ou de famílias com pouco acesso ao acervo científico e formal. Como podemos perceber no texto sobre o espaço:

O espaço mais significativo para a Geografia é o que se apresenta como uma totalidade, no qual ocorrem relações econômicas, políticas e sociais em escalas local, regional, nacional e global. O espaço geográfico, que corresponde ao espaço que está sendo ou foi produzido pelos seres humanos, se relaciona com a dinâmica da natureza e com o contínuo movimento de transformação da sociedade. Sendo um espaço social, expressa o trabalho humano, as relações e as práticas sociais que se sucederem no tempo. Corresponde, por exemplo, aos campos cultivados e às cidades, que são ambientes humanizados e artificializados. (TERRA, 2005, p. 15).

Na verdade, defendemos que o texto didático seja constituído de uma linguagem própria, por reconhecer que o conhecimento escolar não pode ser tratado como o conhecimento acadêmico, pois a ciência exige uma linguagem técnica com termos, conceitos e categorias inerentes a uma teoria. Assim, percebemos que o texto acadêmico revela-se de pouco poder explicativo e de significado para o aluno que está tendo seu primeiro contato com o conhecimento formal.

É importante admitir a dificuldade de abordar tal assunto com outra linguagem, ainda não estamos preparados para educação para todos, pois o sistema de ensino não está adequado para essa nova realidade. O livro didático mantém uma herança dos sistemas de ensino em repassar as novas ou formulações científicas para os alunos que futuramente ingressaram nos bancos acadêmicos.

O livro didático explica que a organização e a produção do espaço geográfico são criadas pelas relações sociais, que condicionam a organização e as desigualdades espaciais, dependem em grande parte do grau de desenvolvimento tecnológico de determinada sociedade. Um discurso generalizado, formal e distante. O que é uma determinada sociedade? Organização do espaço e a produção do espaço? O que significa tais concepções para o aluno? Como explicar? Não podemos deixar tudo para o professor.

O conceito de lugar é explicado como uma porção ou parte do espaço onde vivemos, é onde se desenvolve a existência real. É nele que ocorre o nosso cotidiano, que vivenciamos nossas experiências. Mostrando que ele significa algo para nós, que nossa memória guarda sobre ele determinadas percepções e vivências com as quais nos identificamos. Portanto estabelecemos com o lugar uma relação afetiva. (TERRA, 2005).

Após a explicação do conteúdo de espaço geográfico e do conceito de lugar o livro desenvolve nove exercícios intitulados: “Avalie seu conhecimento” e “Fixando o conteúdo”. Destacaremos alguns exercícios para análise. Vejamos a primeira questão feita para os alunos responder: “O espaço habitado se tornou um meio geográfico totalmente diverso do que fora na aurora dos tempos históricos”. Para responder com base no seguinte texto:

[...] Agora, o fenômeno se agrava, na medida em que o uso do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capitais que ocupam a cidade e o campo. O fenômeno se espalha por toda a face da Terra, e os efeitos diretos dessa nova composição atingem a totalidade da espécie. Senhor do mundo, patrão da Natureza, o homem se utiliza do saber científico e das invenções tecnológicas sem aquele senso de medida que caracterizará as suas primeiras relações com o entorno natural. O resultado, estamos vendo, é dramático (SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*.p. 44 (TERRA, 2005, p.17).

Após o texto, o exercício do livro didático orienta aos alunos a responder: a) O autor considera dramático o resultado das relações entre a humanidade e a natureza. Cite pelo menos um exemplo de desequilíbrio provocado pelo ser humano no seu município; b) Descreva ou fotografe uma paisagem da área urbana de seu município que apresente algum problema.

Feita a exposição do exercício, observamos que o texto acadêmico não permite uma compreensão do conteúdo pelo aluno. A linguagem não é apropriada para o nível médio da escola. As questões não correspondem com o espaço vivido do aluno e o texto é um recorte de uma discussão que não explica ou exemplifica o “desequilíbrio”, “algum problema” o texto fala de cidade e campo e o exercício fala de área urbana.

Outro exercício diz respeito ao lugar que solicita que o aluno descreva tais situações: a) ao significado que ele tem para você; b) ao tipo de construção que nele predomina; c) às dificuldades que você encontrou para se adaptar... d) aos aspectos em que se diferencia ou se assemelha a outros lugares. Este último não foi explicado para que o aluno tenha uma referência entre diferença e semelhança dos lugares.

Vejamos outra situação posta para o aluno responder: “Pode-se dizer que hoje quase não existem mais espaços naturais totalmente livres da ação direta ou indireta do ser humano e quase nada escapa a seu interesse mercantilista” (TERRA, 2005, p.17). Solicita que o aluno comente a afirmação, exemplificando a resposta. Como responder a uma questão que não apresentada explicação ao longo do conteúdo e como o aluno perceberá essa ação mercantilista? Não há espaço e tempo para o professor desenvolver todas as explicações das questões que exigem mais aprofundamento, capaz de permitir o desenvolvimento crítico do conhecimento geográfico.

No capítulo 2 trata da organização do espaço, a formação dos Estados nacionais e os países atuais, explica que todo grupo social precisa apropriar-se de uma porção do espaço para daí discutir o conceito de território

Em termos biológicos, o território é a área na qual as espécies animais e vegetais vivem e se desenvolvem. Em geografia, o território representa o espaço concreto dominado e apropriado por uma sociedade ou pro um Estado. Nele podemos encontrar um conjunto de paisagens. Por ser uma forma de apropriação do espaço, o território é resultado de uma criação humana, um produto do trabalho social. Isso significa que o espaço se transforma em território por meio da ação coletiva e política e pelo exercício do poder (TERRA, 2005, p. 18).

A abordagem leva em consideração a definição de território das ciências naturais (biologia) e não faz referência à formulação de Ratzel como uma dos primeiros a trabalhar o conceito na geografia (caso deseje historiar o conceito). Como a discussão é breve, a linguagem precisa ser mais objetiva e explicativa para os alunos do nível médio poderem fazer as devidas associações com o espaço vivido. Por exemplo: o que entendemos por território? Como palavra de uso comum no contexto social, nada nos impede de questionar para o aluno responder. Como livro didático, podemos fazer uma pergunta sobre o espaço dos territórios, dos estados nacionais ou do país, no sentido de quem define sua extensão? Quem define a extensão do estado do Ceará? Quem define a extensão do município de Sobral?

O povo, a sociedade, os grupos sociais são os responsáveis em delimitar seus territórios através das guerras, das lutas, das disputas políticas, das leis criadas, dos seus interesses econômicos. A sociedade pode ser levada a se mobilizar por um ou por mais interesses (social, político, cultural e econômico). Assim, as pessoas se movem ou se mobilizam conforme seu poder de conquistar seu território.

Consideramos desnecessário o texto que trata da formação da propriedade privada ao explicar que as “fronteiras mais fixas passaram a existir com o surgimento da propriedade privada e com a formação de grandes impérios (romano, chinês, inca), que acarretaram forte centralização do poder e grande expansão territorial (TERRA, 2005, p.18).

Ao fim do conteúdo apresenta quatro exercícios com aquela mesma divisão (“avalie seu aprendizado” e “Fixando o conteúdo”). Observe o texto utilizado para a construção de conhecimento acerca do direito à soberania:

A autonomia: essa palavra, oriunda do grego e que designa uma realidade político-social concretizada pela primeira vez através da *polis* grega, significa, singelamente, o poder de uma comunidade se reger por si própria, por leis próprias [...]. Uma coletividade autônoma tem por divisa e por autodefinição: nós somos mesmos as nossas próprias leis [...]. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa e CORREA, Roberto Lobato (org.). *Geografia*, conceitos e temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996, p. 105 (TERRA, 2005, p. 22).

Mais uma vez, faz um recorte de um texto acadêmico que não é acessível a linguagem e compreensão dos alunos do nível médio. E destaca para os alunos responderem as seguintes questões: a) Que importância pode haver, para um povo ou país, determinar as próprias leis? b) Qual a diferença entre os conceitos de autonomia e soberania? c) Que conflitos a atitude de lutar pela soberania pode trazer?

Por fim, as unidades são encerradas com uma complementação do estudo de leituras para os alunos. Observamos que prevalece a indicação de livros acadêmicos que além da linguagem acadêmica, não são encontrados nas livrarias da cidade (mesmo com a possibilidade de compra *on line*). O acervo da biblioteca da escola não dispõe de livros mais técnicos das áreas do conhecimento. Os livros indicados pelo livro didático para leitura complementar foram: ANDRADE, Manuel Correia de. *Imperialismo e fragmentação do espaço*. São Paulo, Contexto, 2002. (Coleção Repensando a Geografia); BARBOSA, Elaine Senise. *A encruzilhada das civilizações*. Católicos, ortodoxos e mulçumanos no Velho Mundo. São Paulo, Moderna, 1997. (Coleção Polêmica); OLIC, Nelson Bacic. *A desintegração do Leste: URSS, Iugoslávia, Europa Oriental*. São Paulo, Moderna, 1997. (Coleção Polêmica); Idem. *Conflitos do mundo: questões e visões geopolíticas*. São Paulo, Moderna, 1999. (Coleção Polêmica); Idem. *Oriente Médio, uma região de conflitos*. São Paulo/Campinas, Moderna, 1994. (Coleção Polêmica); POWER, Leon. *O surgimento das nações*. São Paulo/Campinas, Atual/Editora da Unicamp, 1994. (Coleção Discutindo a História); SILVA, Rogério Forastieri. *Geopolítica mundial: uma perspectiva histórica*. São Paulo, Núcleo, 1993. (Coleção Núcleo de Bolsa). (TERRA, 2005).

Os Vídeos não são encontrados nas locadoras da cidade e nem faz parte da videoteca da biblioteca. Assim, as sugestões didáticas de ampliar ou associar as discussões a outras linguagens e recurso são ignorados pela ausência de tais recursos didáticos. Nesta unidade são recomendados os vídeos: 1. *Antes da chuva* (França/Macedônia/Reino Unido, 1994); dir. Milcho Manchevski; 113 min. Com três historias interligadas, o diretor macedônio narra o confronto entre mulçumanos, albaneses e macedônios ortodoxos na região da antiga Iugoslávia. (Lumière Home Vídeo); 2. *Em nome do pai* (Irlanda/Reino Unido/EUA, 1993); dir. Jim Sheridan; 132min. Na Irlanda da década de 1970, o conflito entre católicos e

protestantes através da história de uma família acusada de ter ligações com o IRA. (CIC Vídeo) (TERRA, 2005).

## **2.2 Projetos e vivências do cotidiano escolar nas aulas de Geografia**

Nesta discussão pretendemos relatar as experiências na Escola Ministro Jarbas Passarinho, feita com alunos estagiários, professores da escola, alunos do nível médio e a professora de estágio. No primeiro momento, buscamos explicar as mudanças legais e metodológicas ocorridas nos estágios supervisionados do Curso de Geografia. No segundo momento, relatamos as experiências de estágios desenvolvidos na escola que obtiveram um melhor rendimento escolar para alunos do nível médio.

### **2.2.1 O estágio supervisionado: experiência vivenciada**

A profissão de professora no Curso de Geografia nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é grande um desafio. Principalmente por considerar a pouca habilidade em trabalhar com a Prática de Ensino em Geografia. Assim sendo, quando se está professora em Prática de Ensino, tem-se pouco tempo para pensar em contornar os problemas já levantados, porque é preciso de tempo para aprender o ofício. Em 2001, quando iniciamos o magistério em um curso acadêmico, os cursos de licenciaturas obedeciam a Portaria nº 339, de 28 de junho de 1989, MEC, que dispunha em seu Art. 2º: “É obrigatória a Prática de Ensino nas disciplinas objetos de registros, sob forma de Estágio Supervisionado”.

A estrutura convencional do Estágio, como disciplina profissionalizante era ofertada no final do curso com uma carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas aulas envolvendo as seguintes etapas: observação, participação e regência nas escolas de ensino fundamental ou ensino médio e finalizava sua atividade com o relatório de estágio.

Observamos que os estágios não estavam qualificando o futuro professor de geografia, pois os alunos tinham sua primeira experiência na escola, somente no final do curso. E quando estagiavam nas escolas assumiam a “matéria de geografia” obedecendo ao currículo escolar ou ao livro didático, dando continuidade ao trabalho do professor titular da disciplina. Além dos problemas relacionados a outros aspectos como:

a) O calendário escolar não corresponde ao calendário acadêmico;

- b) O ingresso do estagiário ocorre durante as aulas da escola, ou seja, o programa ou conteúdo já foi definido e iniciado;
- c) A resistência da escola, e às vezes, dos professores em receber os alunos estagiários, geralmente vistos como “espiões” ou “delatores de suas práticas”;
- d) O curto espaço de tempo dos estagiários nas escolas não permitindo rever em termos práticos, o desempenho do aluno estagiário na escola após a entrega do relatório final;
- e) Os estagiários sentiam na prática quão distante estava à academia da escola e somente ao concluir o curso iam aprender na escola a “ser professor”;
- f) Os alunos da educação básica, dificilmente se mostravam interessados pelo conteúdo de geografia.

Estávamos então, com duas vertentes a formação dos futuros professores de geografia (a licenciatura) e a educação escolar em Geografia (o aluno da escola). Em parte sentimos contemplados pelos dispositivos legais ao reformular a Licenciatura nos cursos superiores como base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e a partir da Resolução CNE/CP nº 1 (18/02/2002) que instituiu diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 1 fez com que todos os cursos de formação de professores fossem organizados a partir de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos destinados para formar o professor mantendo uma estrutura curricular própria para o licenciado. No Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Sobral – CE, o novo currículo foi instituído no Curso de Geografia em 2006, pensado para formação de professores. A licenciatura em geografia passa ter um currículo próprio para os futuros alunos que ingressam e egressam. Anteriormente, o aluno optava ao fim do curso pela modalidade licenciatura ou bacharelado (mantendo um tronco comum na formação do técnico e do professor).

Outro procedimento legal importante foi a Resolução CNE/CP nº 2 (19/02/2002) que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Esta definiu a carga horária dos componentes curriculares da seguinte forma:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciados ao longo do curso;
- II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III. 1800 (mil oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV. 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 9).

A crítica a duração dos estágios, anteriormente feita, não procede mais, agora temos uma carga horária de 400 horas de estágio supervisionado distribuída ao longo do curso e a prática é vista como outro componente curricular responsável em interligar momentos acadêmicos e escolares para uma melhor articulação nas propostas práticas.

É importante ressaltar a lei de estágio que sofreu alteração, passando a ser instituído pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 DOU 26.09.2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Destacamos alguns artigos que orientam a condução dos estágios nos ambientes de trabalho, concebemos como um instrumento importante para as atividades de estágio nas escolas:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.6).

Observamos que a lei de estágio como dispositivo legal é um instrumento importante para que as escolas, através de seus diretores de escolas e dos professores possam ser co-responsáveis pela atividade e perceber o estágio como um momento importante para os cursos superiores na modalidade de licenciatura. Apesar, que não basta só ser legal, é preciso efetivar tais procedimentos, ainda que seja, pela força da lei, permitir o acesso de alunos estagiários no ambiente da escola. A formalização do estágio através do termo de compromisso é fundamental para a orientação do professor de estágio e da escola ao dispor da seguinte orientação:

II - celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; III - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso. § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. § 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio: I - identificar oportunidades de estágio; II - ajustar suas condições de realização; III - fazer o acompanhamento administrativo; IV - encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais; V - cadastrar os estudantes (BRASIL, 2008, p. 6).

A lei de estágio no seu Art.7º esclarece aspectos importante, no que refere-se a adequação da proposta de trabalho, ao calendário escolar e as instalações escolares como podemos verificar no texto do artigo supracitado:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos: I - celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; II - avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; III - indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; IV - exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades; V - zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas; VI - elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; VII - comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante (BRASIL, 2008, p.7).

Insistimos novamente na existência das duas vertentes como a formação dos futuros professores de geografia e a educação escolar em Geografia, porque acreditamos que no campo legal as mudanças contribuíram para o fazer geográfico na academia através do currículo de licenciatura, do aumento da carga horária de estágio e da lei de estágio. Quanto à educação básica, precisamos pensar mais, nos esforçarmos para pensar no conteúdo didático de geografia para educação básica, principalmente em contribuir para alimentar o raciocínio geográfico, pois devemos admitir (com base na análise dos livros didáticos) que ainda estamos transferindo o conhecimento acadêmico para o nível médio ou escolar sem as devidas adequações na forma e no conteúdo.

Na verdade, compartilhamos com Pozo (2009, p. 46) quando este compreende que “o conhecimento científico, tal como é ensinado nas salas de aula, continua sendo, sobretudo um conhecimento conceitual. Não em vão o verbo que melhor define o que os professores *fazem* durante a aula continua sendo o verbo explicar”.

A explicação continua sendo uma questão fundamental para orientação dos alunos. É preciso falarmos para eles o que devem fazer e não proporcionarmos a eles uma ajuda específica para que aprendam a fazê-lo (POZO, 2009). Assim aceitamos o desafio de pensarmos como o aluno do ensino médio da educação básica pode compreender o espaço

vivido no mundo contemporâneo a partir do lugar e do território numa perspectiva de uma geografia cidadã.

Nossa preocupação começou durante os estágios supervisionados em geografia nas escolas da rede pública de ensino do município de Sobral. As escolas estão distribuídas no espaço da cidade e se dividem em escolas públicas (municipal e estadual) e particulares. Os estágios foram realizados predominantemente na rede pública de ensino, no período de 2001 a 2009 como pode ser observado no quadro 04, a seguir.

Quadro 04 Sobral – Escolas públicas dos estágios supervisionados no ensino Fundamental e Médio

Escolas Públicas	Nº. de estágios no Ensino Fundamental	Nº. de estágios no Ensino Médio
1. Escola de Ens. Fund. e Médio Ministro Jarbas Passarinho	11	10
2. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. João Ribeiro	02	04
3. Escola de Ensino Fundamental e Médio Luís Felipe	03	03
4. Liceu de Sobral Dom Walfrido Teixeira	00	01
3. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Arruda	01	02
6. Escola de Ensino Fundamental Maria do Carmo Andrade	02	00
7. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom José Tupinambá da Frota	00	04
8. Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Mendes Carneiro	01	00
9. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Trajano de Medeiros	01	00
10. Escola Antônio Custódio de Azevedo – Aprazível	02	00
11. Escola Agostinho Neres Portela – Rafael Arruda	00	01

12. Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Cesário Barreto Lima – Taperuaba	00	01
13. Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil Cel. Araújo Chaves –	01	00
14. Escola de Ensino Fundamental e Médio Tancredo Nunes de Menezes	00	02
15. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Francisco Javier Hernández Arnedo	01	00
16. Escola Liceu de Tianguá José Ni Moreira	00	03
17. Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola São José	01	00
18. Escola de Ensino Fundamental Maria Stela	01	00
19. Centro Educacional Professor Benjamin Cavalcanti (CEBEC)	01	00
20. Escola de Ensino Fundamental e Médio Plácido Aderaldo Castelo	00	01
21. Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Manoel Rodrigues	00	01
22. Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição	01	00
23. Escola de Ensino Fundamental Elber Albuquerque Aguar	01	00
24. Escola de Ensino Fundamental e Médio Simão Barbosa	01	00
25. Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Furtado	00	04
25. Escola de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora da Piedade	01	00
27. Escola de Ensino Fundamental Josias Vieira da Silva -	01	00
28. Escola de Ensino Fundamental e Médio Flora de Queiroz Teles	01	00
Total	34	37

Fonte: *in locus*, 2009

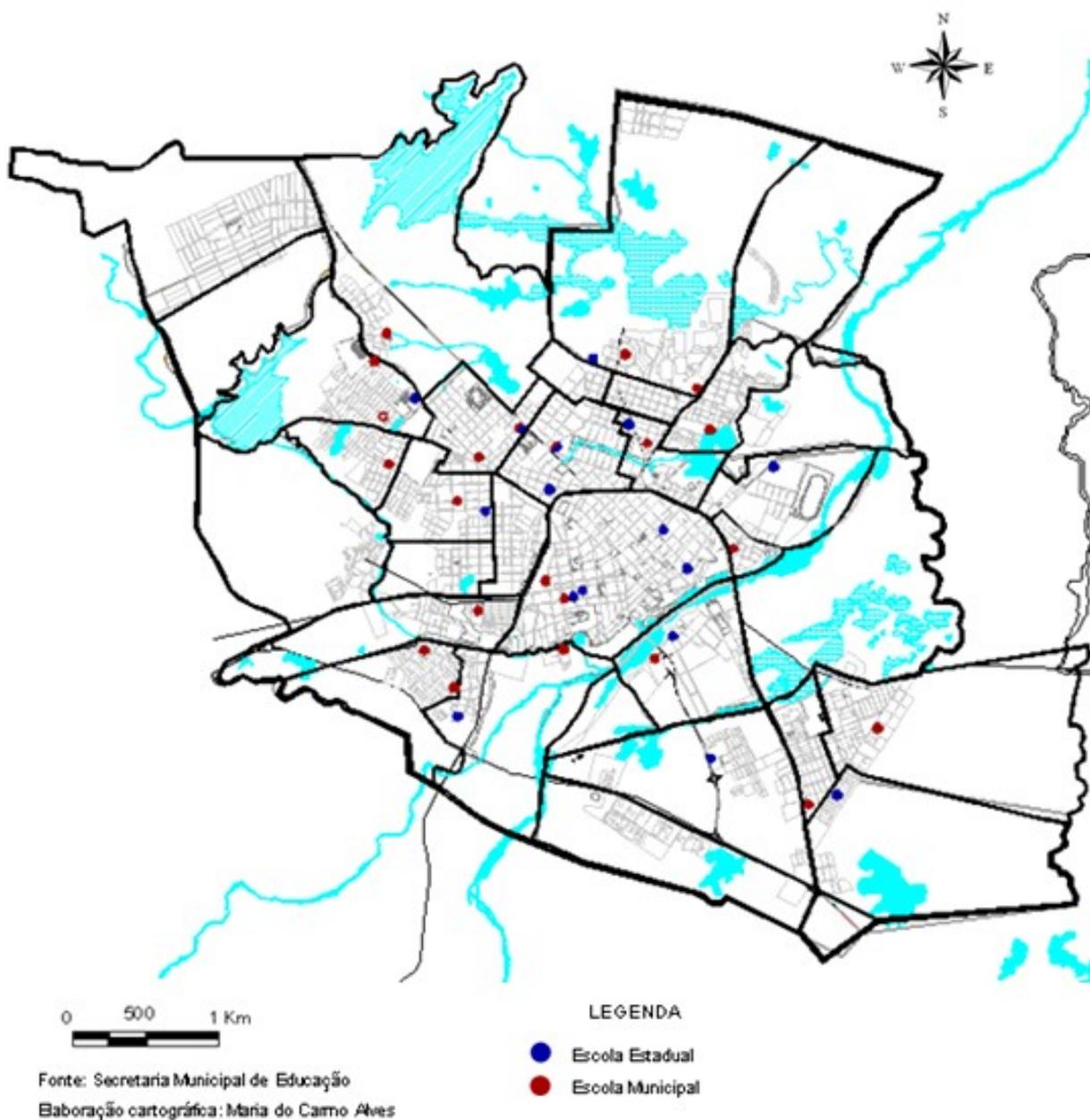
Como vimos, o quadro 04 mostra as escolas da rede pública (municipal e estadual) de ensino onde foram realizados os estágios supervisionados no ensino fundamental e no ensino médio. Conforme se observa temos 34 (trinta e quatro) escolas de ensino fundamental e 37 (trinta e sete) de ensino médio.

Em Sobral temos 21 (vinte uma) escolas públicas estaduais e 37 (trinta e sete) escolas municipais, todas localizadas conforme o Mapa 03, na página seguinte.

Para objeto de estudo da nossa pesquisa, nos decidimos pela Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, com o registro de 1.348 (mil trezentos e quarenta e oito) alunos matriculados no ensino médio (2009) pelos fatores elencados a seguir:

1. Possuir o maior número de alunos estagiários em geografia;
2. Ser a escola de ensino médio, em conformidade com a pesquisa que enfocará o nível médio;
3. O fato dos professores desenvolverem um projeto com alunos do ensino médio fora do currículo escolar, ou seja, não está vinculado ao programa oficial da escola. Sendo uma iniciativa independente de professores e alunos.

Mapa 03 - Sobral: Escolas Públicas da Rede Municipal e Estadual



A orientação dos estágios a partir de 2002 passou ser ministrada em forma de minicurso baseado na experiência de Carvalho (1994) e Lima (2002) na qual consiste em trabalhar projetos a serem desenvolvidos pelos alunos estagiários nas escolas da rede pública.

Os trabalhos dos estagiários devem levar em consideração três aspectos fundamentais no desenvolvimento dos estágios:

1) As atividades de estágio somente poderão ser consideradas atividades humanas e entendidas como práxis pedagógicas quando essa prática apresentar as características de uma intencionalidade, tendo presente, portanto, um dos seus elementos básicos, qual seja, a reflexão; 2) o atual nível de elaboração teórica dos modelos pedagógicos é ainda incipiente, porém não devemos desconsiderá-los, ao contrário, isso deve nos incentivar a, partindo de hipóteses e de modelos mais abertos, buscar possíveis teorias como características científicas; 3) a atividade científica é um exemplo, por excelência, da íntima relação teoria/prática e pode ser vista como um caminho privilegiado para que os estágios supervisionados tornem-se momentos de articulação profunda entre teoria e prática, momentos de problematização da prática pedagógica e, por isso, um lugar de produção de conhecimento (CARVALHO, 1994, p. 23).

O estágio desenvolvido a partir desses três pressupostos destacados é compreendido como uma ação intencionalizada que se apóia numa fundamentação teórica capaz de caracterizar-se como uma atividade científica. É importante reforçar que a finalidade do minicurso consistiu em aprofundar as discussões, principalmente aquelas sugeridas pelo público trabalhado, possibilitando uma troca de experiência.

A proposta de estágio minicurso para a comunidade não é um treinamento comum, verticalizado, burocratizado, mas um curso com características próprias, identificado com nossa maneira de conceber a educação, com nossos ideais e utopias, em consonância com a realidade na qual estamos inseridos, com reais possibilidades dos estagiários e as aspirações da comunidade (LIMA, 2001, p. 28).

A partir dos procedimentos metodológicos considerados relevantes como: levantamento preliminar da localidade; discussões significativas da escolha da temática para ser trabalhada; elaboração do projeto de intervenção; aplicação e avaliação. Esses procedimentos são partes constitutivas do trabalho que se desenvolvem na escola.

Compreendemos que o trabalho em sala de aula exige do professor, cada vez mais conhecimentos, recursos didáticos, criatividade, leituras etc. (ferramentas que possam fundamentar sua prática). Pensar o conhecimento escolar em geografia é estar predisposto a entender e a explicar as transformações que se dão no tempo e no espaço.

A sala de aula expressa de forma clara e objetiva, as contradições de nossa sociedade, com seus conflitos de ordem social, política, econômica e cultural. É na sala de aula que se observa a distorção da sociedade, manifestada na conduta dos alunos. A conduta do discente está, em parte, condicionada a fatores externos: condições socioeconômicas das famílias, ao grau de instruções dos pais, aos escassos recursos públicos, à política educacional entre outros.

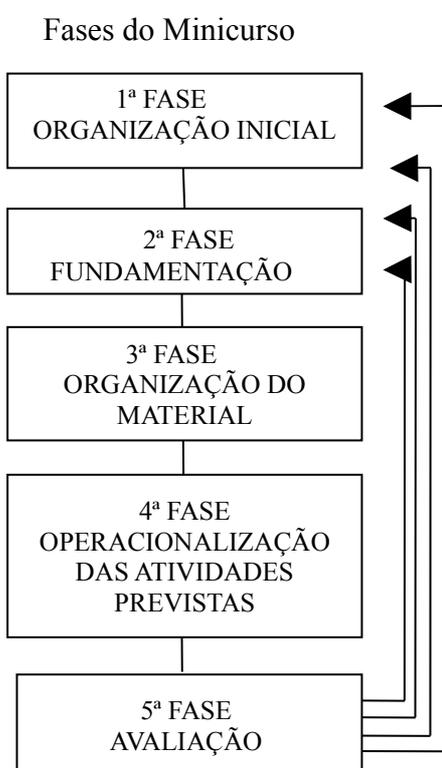
Não é necessário listar inúmeros fatores para perceber que essas questões atuam em conjunto e se articulam num eterno conflito aberto expresso no cotidiano.

Na verdade, todo o trabalho desenvolvido no estágio é definido a partir da necessidade da escola. Este procedimento possibilitou que o conteúdo do estágio deixasse de ser algo

imposto pelo livro didático, adotado pela escola para ser uma ação intencionalizada, pensada e planejada com base na realidade local.

Desta forma, procuramos refletir sobre a ação do estágio e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem em geografia, atentando para a importância da disciplina, considerando que esta, deve contribuir para a formação do aluno cidadão, numa perspectiva de uma educação geográfica. A discussão proposta relata um pouco dos projetos desenvolvidos para alunos do ensino médio durante o estágio em forma de minicurso. Os minicursos são organizados em conformidade com as seguintes fases:

Fluxograma 02



Fonte: Carvalho (1994)

Para melhor entendimento das reflexões sobre o estágio em forma de minicurso definiremos o que se entende por minicurso, visto como uma proposta de estágio para a comunidade escolar (formal ou informal),

não é um treinamento comum, verticalizado, burocratizado, mas um curso com características próprias, identificado com a nossa maneira de conceber a educação, com os nossos ideais e utopias, em consonância com a realidade em que estamos inseridos, com as reais possibilidades dos estagiários e as aspirações da comunidade” (CARVALHO, 1994, p. 35)

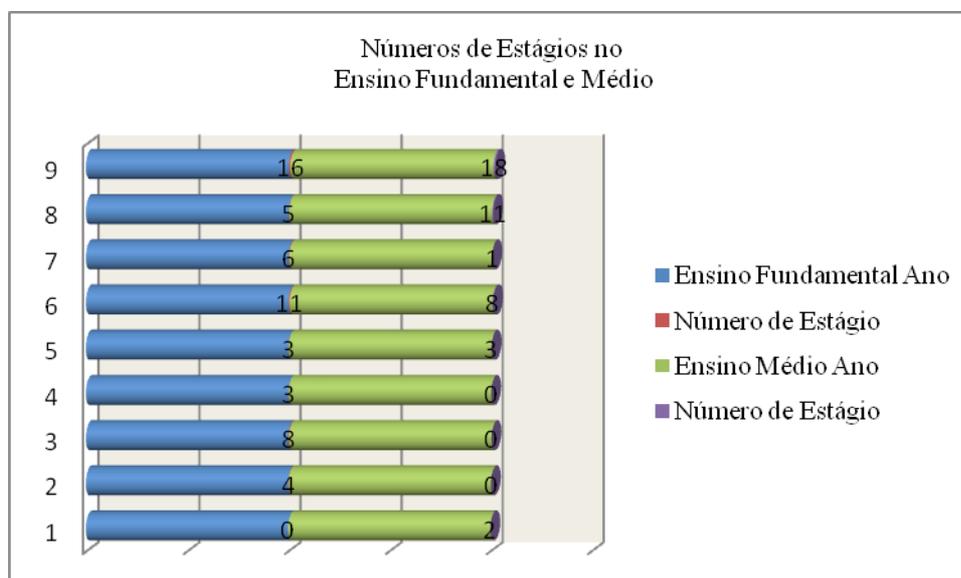
Assim, concebemos o minicurso como uma forma de estágio que tenta se aproximar mais da realidade escolar ao desenvolver atividades sugeridas pela própria escola. Quanto a sua organização funcional, fizemos algumas adaptações na proposta de Carvalho (1994) e Lima (2002) para os estágios nas escolas de Sobral, cujos procedimentos adotados foram:

- a) Equipe - Desenvolver o minicurso em equipe de alunos (três ou quatro) estagiários;
- b) Funções dos membros da equipe - Estabelecer as funções de cada membro na equipe: 1. Observador (aquele que observa a prática dos colegas estagiários ao expor o conteúdo); 2. Assistente ou Auxiliar (aquele que ajuda a manter a organização da sala de aula e o uso de equipamentos ou materiais); 3. Expositor (es) 1 ou 2 (expõe o conteúdo para os alunos da educação básica) todos os membros da equipe devem passar por cada função;
- c) Duração - varia de semestre, mas no mínimo 30 (trinta) horas aulas para equipes de três estagiários e 40 (quarenta) horas aulas para equipes de quatro estagiários;
- d) Série ou ano escolar: cada equipe escolhe a série que deseja trabalhar considerando o número de turmas da série na escola, para que cada uma seja trabalhada. Por exemplo, há na escola 5 (cinco) turmas de 8º ano, então, a equipe deve ministrar o minicurso para todas as turmas;
- e) Perfil dos alunos da escola - fazer um perfil dos alunos da escola para obter mais informações sobre o público alvo;
- f) Autorização das escolas – apresentar a proposta de estágio em forma de minicurso para ser realizado na escola, na ocasião, defender a idéia de uma proposta interdisciplinar, conhecer as dificuldades de aprendizagens dos alunos e solicitar sugestão de temas ou conteúdos a serem desenvolvidos para os alunos da escola;
- g) Elaboração do projeto minicurso – a equipe de estagiários de posse das informações obtidas na escola elabora o projeto de minicurso com referencial teórico, objetivos, plano de aula, cronograma de execução e avaliação das atividades;
- h) Relatório – a equipe durante o estágio tem momento de reflexão para avaliar o trabalho. E cada observador é responsável por uma turma, assim, o relatório é individual e o trabalho é todo coletivo.

O trabalho nos estágios supervisionados possibilitou conhecer de perto os problemas da escola, principalmente, os problemas relatados no contexto escolar. A experiência nos estágios nos diferentes níveis escolares, como podemos observar no Gráfico 02, permitiu pensar melhor em procedimentos metodológicos para o nível médio, articulados com a formação dos futuros professores de Geografia. Contudo, admitimos que, nosso maior

desafio, ainda é pensar como ensinar geografia para os alunos da educação básica, como contribuir para formação do aluno cidadão.

Gráfico 02



Fonte: *in locus*, 2009

Para análise da pesquisa selecionamos somente os relatórios do ensino médio considerando aqueles que obtiveram uma aprendizagem satisfatória para os alunos do nível médio como projeto de estágio em forma de minicurso. Os relatórios desenvolvidos pelos alunos estagiários estão apresentados no item 3.3.2. Os relatórios foram construídos em conjunto, assim, o texto exposto, obedece às anotações tanto dos alunos estagiários como da professora orientadora. Desta forma, a pesquisa considerou os relatórios como possibilidade de demonstrar o fazer geográfico através dos ensaios metodológicos do estágio nas escolas.

Buscamos perceber como levar nosso aluno a desenvolver o raciocínio geográfico de forma que se sinta parte do processo de formação e revele como a geografia pode contribuir para formação do aluno cidadão.

### 2.2.2 O espaço de vivência: os projetos de estágios desenvolvidos na escola

Relatamos as experiências dos estágios em forma de minicurso através dos Projetos: “o ensino da cartografia”, “o ensino da atividade industrial”, “o aquecimento global e suas conseqüências na vida das pessoas”, “o ambiente do estado do Ceará” e o Projeto Geografia do bairro “Terrenos Novos” desenvolvido de forma extra-escolar por iniciativa de professores e alunos da escola.

É importante ressaltar que os projetos de estágios foram transcritos da forma como os alunos estagiários conceberam suas experiências, como observaram e interpretaram suas

atividades na escola. Esta compreensão da forma como os alunos estagiários vivenciaram suas práticas docentes foi importante para a formulação das propostas de atividades práticas apresentadas no capítulo 3.

#### **a) Relato de estágio: “o ensino da cartografia básica”**

Os alunos estagiários do Curso de Geografia desenvolveram o projeto minicurso intitulado: A cartografia básica para três turmas dos primeiros anos científicos do ensino médio. O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de levar os alunos à compreensão dos conhecimentos cartográficos básicos necessários a interpretação cartográfica.

A temática proposta se justificava pela necessidade dos alunos em conhecer determinadas noções básicas de cartografia, uma vez que, os mesmos não tinham compreendido em outros momentos da vida escolar ou mesmo que tenham, ficaram perdidos com o tempo os conceitos cartográficos. Assim, os estagiários apoiados na necessidade da escola (conforme consulta feita aos professores e coordenador pedagógico) elaboraram o projeto minicurso.

A primeira explicação foi relembrar para os alunos do que trata a cartografia, ou seja, definindo como a ciência que trata da representação da terra ou parte dela através de mapas, cartas e outros tipos de projeções cartográficas (História da Cartografia, 2008).

O breve histórico da cartografia retratou os seguintes aspectos: a pré-história com a utilização de pinturas (inclusive pinturas rupestres feitas com a intenção de representar o caminho dos locais onde havia caça); a contribuição de diferentes povos da antiguidade como os Sumérios (primeiro mapa da história), os astecas (como o “Mapa de Tecciztlán” que contém dados sobre a fauna da região), os egípcios e chineses (desde o século IV a.C) usavam o mapa como ferramenta administrativa, para cobrar impostos e demarcar a terra; os gregos que criaram o sistema cartográfico contemporâneo nascido nas escolas de Alexandria e Atenas (História da Cartografia, 2008).

Como forma de exercitar as técnicas cartográficas dos alunos, após a exposição, os mesmos foram orientados a elaborar uma representação espacial da sala de aula utilizando escala e a pensar numa projeção com os instrumentos disponíveis.

Os materiais disponibilizados foram: tesoura, papel e pincel. A partir da revisão de escala os trabalhos foram organizados em grupos. Cada grupo construiu uma representação do espaço da sala de aula usando escalas diversas. A técnica consistia em primeiro passo, na medição da sala de aula (largura e comprimento da sala, das janelas e porta) através de uma

trena, após terem sido feitas todas as medidas, partia-se para a elaboração dos croquis que foram apresentados em seguida pelos grupos.

As noções de orientação e localização no espaço geográfico utilizando a rosa-dos-ventos mostrando os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste e Oeste e os colaterais: Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste foram orientados também na interpretação de mapas e globo. Além dos trabalhos realizados com os mapas, os alunos também trabalharam as projeções cartográficas, fazendo uso de materiais: reaproveitáveis (garrafa *pet*), lanterna, tesoura, papel vegetal e pincel. A proposta consistiu em levar os alunos a confeccionar seu próprio material de uso na apresentação das projeções cartográficas.

Desta forma, observamos que os alunos permaneceram atentos durante toda a aula, pois as projeções foram apresentadas com o uso dos instrumentos mencionados. A utilização da lanterna possibilitou a projeção de diferentes posições, onde se obteve uma imagem projetada no papel vegetal em forma: plana ou polar, azimutal e cônica ou cilíndrica.

É importante destacar, que se procurou deixar claro para os alunos do ensino médio que atualmente são utilizadas fotos aéreas e de satélites para a elaboração de mapas e cartas e cada vez mais de forma eletrônica, descartando a necessidade de impressão das projeções Plana ou Polar; Cilíndrica ou Cônica.

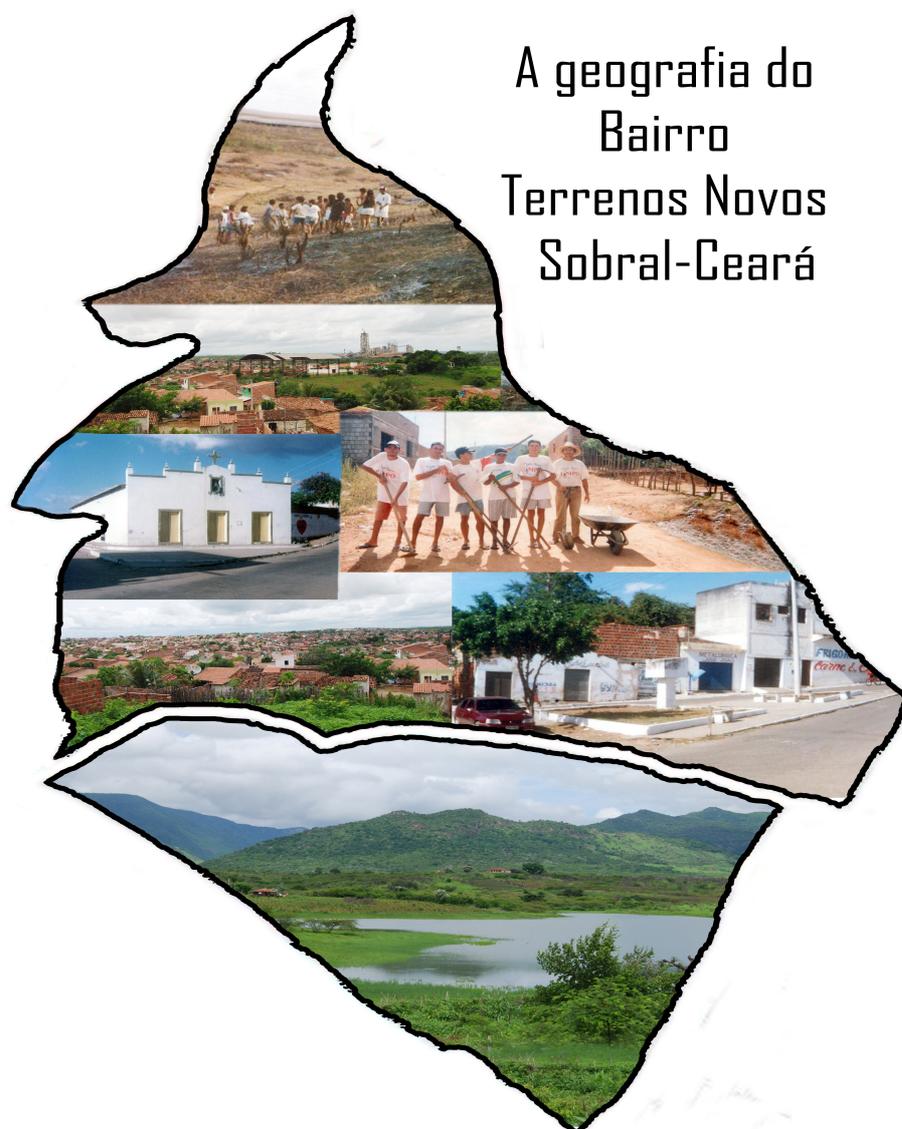
Verificamos o trabalho na sua totalidade e consideramos satisfatório para a aprendizagem dos alunos, pois os alunos conseguiram compreender a parte teórica da cartografia e demonstraram na prática. Avaliamos através de sua participação e da demonstração de interesse pelo conteúdo apresentado.

O trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários foi de grande importância, tanto para o próprio grupo, como para o professor titular e as turmas que tiveram o privilégio de trocar informações e conhecimentos de forma calorosa e dinâmica. A ajuda do professor titular foi importante no sentido da condução da aula, das informações sobre os alunos, dos esclarecimentos sobre horários, dos recursos que poderiam ser utilizados para um melhor desempenho e aproveitamento do minicurso.

O minicurso também oportunizou a troca de experiências e a própria vivência dentro da realidade escolar, mostrando como funcionam os estabelecimentos públicos educacionais em seus vários aspectos, positivos e negativos. A visão maior da realidade foi um dos aspectos que também contribuiu para a aprendizagem individual do aluno estagiário e dos alunos da educação básica.

## b) O Projeto Geografia do Bairro Terrenos Novos

Fig. 09



A geografia do  
Bairro  
Terrenos Novos  
Sobral-Ceará

# Escola Ministro Jarbas Passarinho

Fonte: Studio Sobral, 2009

O objetivo do Projeto Geografia do Bairro Terrenos Novos consistiu em fazer um estudo do bairro dos alunos tomando como referência os conceitos de Lugar, Território e Paisagem. A partir dos conceitos buscou-se interpretar as manifestações sociais do bairro Terrenos Novos, de maneira que os alunos pudessem desenvolver o raciocínio geográfico. Como forma de proceder com a apreensão do modo de vida expressa no lugar refletiu antes de

qualquer ação, a compreensão de cidade no mundo contemporâneo, por acreditar que o bairro é parte do todo e um todo em movimento.

O bairro é como uma porção do espaço que manifesta a ação do movimento global. Deve-se considerar o bairro como uma possibilidade de ensaiar com os alunos da educação básica uma forma de exercitar sua interpretação a partir do seu próprio contexto, estimular o pensar geográfico de um determinado espaço, não aqueles ilustrados pelos meios eletrônicos e publicados em livros didáticos, mas aquele que ele participa diretamente constrói relações, cria identidade, vive efetivamente no lugar.

A motivação da criação do projeto se deve ao fato de perceber durante as aulas de geografia que os alunos que moram no bairro “Terrenos Novos” tinham uma visão pessimista sobre o lugar, esta visão identificava o bairro como um local de violência e com condições de vida precárias sem as devidas infra-estruturas se comparadas a determinados bairros da cidade.

Como o projeto é uma atividade extra-escolar, os alunos e professores desenvolviam as atividades nos finais de semana. Desse modo, o estudo do bairro em campo ocorria em horários comuns aos alunos moradores do bairro. As atividades de campo obedeciam ao roteiro de campo, previamente discutido:

1. Descrição das transformações ocorridas no espaço do bairro, verificando em vídeos e fotos antigas para comparar com o espaço atual;
2. A partir do traçado das ruas, fazer a verificação do nome das ruas que foram nomeadas pelos moradores (como são conhecidas) e as oficializadas;
3. Analise os mapas construídos pela comunidade e o oficial;
4. Identificação dos equipamentos urbanos fixos, existentes no bairro e sua localização: creches, escolas, comércios, bancos, posto de saúde, igrejas, associação, equipamento de lazer (quadra esportiva ou campo, clubes e espaço para festas);
5. As redes urbanas do bairro: telefonia; esgoto, água, energia, internet, vias de acesso rodoviário (ruas, avenidas, ruelas e becos) e meios móveis de circulação (carros, ônibus, bicicletas, carroças e motos);
6. Registro das ações manifestadas espacialmente: governo (municipal, estadual e federal) Igreja, associação, moradores, jovens, idosos e outros;
7. Reconhecimento das atividades econômicas: setores primário, secundário, terciário e terceiro setor.

Os alunos com apoio do roteiro de campo identificaram: serviços, equipamentos urbanos, ruas pavimentadas e não pavimentadas, ambientes degradados, moradias precárias e moradias bem estruturadas, transportes alternativos, organizações sociais, atividades culturais etc. À medida que os alunos iam mostrando o bairro aos professores, eles questionavam com os alunos sobre os aspectos já enumerados ou os explicavam.

Além da aula de campo, os alunos foram divididos em equipes para investigar sobre a origem do bairro, para isso, entrevistaram os primeiros moradores, visitaram associações de moradores, reuniram um acervo de fotografias e documentos do bairro através de moradores antigos e da Associação dos Moradores dos Terrenos Novos, políticos e agente da prefeitura. Os registros encontrados do bairro apresentavam formatos diferentes como: recortes de matérias de jornais do bairro, atas da associação, escrituras, monografias, vídeo e fotos antigas.

Os alunos foram orientados a fazer um registro fotográfico do bairro nos dias atuais com o uso de máquinas fotográficas digitais ou analógicas e filmadoras. Em dias agendados na semana ou fim de semana, eles buscavam registrar o modo de vida do bairro, com suas representações artísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas.

A partir das fotografias os alunos foram estimulados a registrar as mudanças ocorridas no lugar, esta compreensão foi possível através de análises fotográficas catalogadas pelos estudantes, de épocas passadas comparando-as com fotos atuais, buscando reconstituir as transformações espaciais.

O trabalho de gravação para o vídeo foi conduzido através de roteiros de entrevistas que foram destinadas para representantes de escolas, associações, postos de saúde, grupos de jovens, moradores antigos, professores do bairro e grupos esportivos. Os representantes de entidades gravadas em vídeo ilustraram o bairro na sua dimensão geográfica, histórica, cultural, econômica, físico e político.

A produção do vídeo está em andamento e será voltada para o trabalho pedagógico, incluindo o ensino de geografia e disciplinas afins nas séries do ensino fundamental e médio. O vídeo também poderá ser visto e utilizado pelos moradores do bairro no intuito de levar ao conhecimento dos moradores a Geografia do bairro Terrenos Novos com sua singularidade.

Os professores constataram uma melhor interpretação do estudo da geografia no bairro. Não estão com os conceitos prontos e definidos, mas sabem fazer uma leitura de seu espaço e da importância de sua participação no cotidiano do bairro. O conhecimento sobre as peculiaridades do bairro, bem como o conhecimento cartográfico que aborda a divisão

territorial dos bairros representado em forma de croquis e plantas construídos pelos estudantes são pequenas formas de apropriação do saber geográfico.

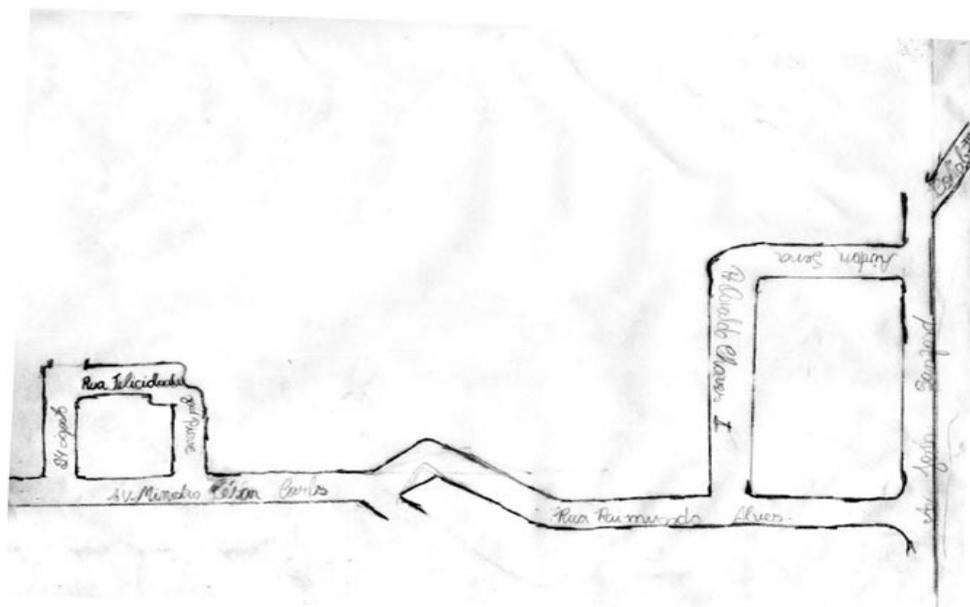


Fig. 10: Rota do transporte alternativo “topics” elaborado pelos estudantes

A constituição de uma realidade foi inicialmente orientada para ser apreendida e fundamentada pelas leituras em sala de aula que contribuem para alicerçar um procedimento prático de investigar o lugar e suas expressões culturais e econômicas.

O bairro “Terrenos Novos” que na verdade é popularmente conhecido desde a sua criação, ou melhor, sua ocupação por famílias sem teto na cidade de Sobral, atualmente está dividido em dois bairros: Vila União e Cidade Dr. José Euclides, sendo os órgãos oficiais (Prefeitura e secretarias) os responsáveis por essa divisão.



Mapa 04: Bairro "Terrenos Novos"

Foto 02: Evento: Seminário do projeto condomínio digital – 2009



Fonte: MORAES, 2009

Foto 03: exposição dos estudantes no evento - 2009



Fonte: MORAES, 2009

Os alunos do projeto terrenos novos apresentaram o estudo do bairro com os registros que tinham até aquele momento coletados em campo. Explicam como o trabalho está sendo realizado e os primeiros registros feitos: fotografias do bairro antigas e atuais, os ambientes degradados do bairro e um pouco do processo de ocupação do bairro por famílias sem teto.

O projeto ainda está em andamento, porém, tem apresentado resultados satisfatórios com a participação dos alunos e professores. Conforme o depoimento dos professores, afirma que o desempenho dos alunos melhorou nos aspectos: associação de termos científicos, linguagem e principalmente a descoberta dos alunos dos aspectos físicos, sociais, econômicos e culturais do seu próprio bairro, do seu espaço de vivência.

### **c) Relato de estágio: O ensino da atividade industrial**

O trabalho de estágio desenvolvido em forma de minicurso para no ensino médio, planejado pelos alunos e professores da escola respeitando a indicação da escola de trabalhar o tema indústria. Então, os alunos de estágios procederam inicialmente fazendo um projeto considerando os seguintes pontos: fazer com que os alunos construam o seu próprio conceito de indústria; mostrar a evolução da atividade industrial e discutir a participação da indústria na formação do espaço geográfico.

Visando a interdisciplinaridade, interpretação de texto, História, Geografia, Matemática, Física e Biologia. O expositor começou a falar da metodologia para os alunos, sobre indústria. O expositor começou a interagir com a sala sobre o simples processo de industrialização onde foi usado um esquema, com auxílio de um retroprojetor, sobre o processo desde a extração da natureza ao produto industrializado.

Foi abordada a importância da industrialização, falando sobre o sistema capitalista, onde houve uma interação com a classe, através de indagações sobre o modo de produção e sistema capitalista. Além das máquinas, novos métodos de produção surgiram para aumentar o ritmo do trabalho. Nessa inovação foi falado do Taylorismo onde o trabalhador não era “dono” do próprio tempo e também não era “dono” do próprio pensamento.

Em seguida foi falado sobre Henry Ford o idealizador da linha de produção ou linha de montagem, e a divisão do trabalho nas fábricas. Foram mostrados dois mapas: um no início da Primeira Revolução Industrial onde se destacavam principalmente a Inglaterra, Alemanha e EUA. O outro mapa e mais atual foram mostrados os países emergentes ou em desenvolvimento.

Explicado sobre a Primeira Revolução Industrial no século XVIII, com a criação da máquina a vapor. A Segunda Revolução Industrial com a tecnologia para a geração de energia elétrica. A Terceira Revolução Industrial onde impera a globalização da economia, descentralização da indústria e economia. Os alunos não tiveram dificuldades no conteúdo, apenas na interpretação do mapa, alguns apresentaram dificuldades.

No segundo momento foram colocadas duas músicas: fábrica e geração coca-cola, da Legião Urbana. Com o objetivo de chamar mais atenção dos alunos ao conteúdo, como também discutir as letras das músicas e a relação delas com o tema (indústria).

“Os alunos ficaram eufóricos com a idéia da música em sala de aula” (Informação Verbal, 2006).

No outro momento os alunos trouxeram embalagens de produtos para verem o local onde foi fabricado, onde é vendido e como chegou até aqui, o objetivo dessa atividade foi discutir a globalização. Foi aplicada uma prova de 20 questões e do modelo aplicado no vestibular, nessa atividade os alunos demonstraram interesse em responder, pois estavam avaliando seu próprio desempenho, para saberem o grau de conhecimento de cada um.

Na parte final das atividades do dia, quando abordado o assunto, a indústria atual com discussão sobre globalização, descentralização, capitalismo, conseguiu-se prender de maneira mais efetiva a atenção e fazê-los participar com mais frequência, pois foram usados exemplos conhecidos pelos alunos sobre as indústrias locais.

#### **d) Relato de estágio: O aquecimento global e suas consequências na vida das pessoas**

O minicurso como estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino vem ser uma experiência nova para os alunos que cursam e também como uma metodologia nova que precisa ser analisada no intuito de melhor adequá-la em tal disciplina. Dentro desta perspectiva o presente estudo objetiva realizar um estágio, bem como avaliação detalhada das aulas ministradas a partir deste.

A escola alvo para aplicação do minicurso foi a E.E.F.M. Ministro Jarbas Passarinho, esta teve início suas ações pedagógicas em 1975, ou seja, há 32 anos. E tem como estrutura física: 01 biblioteca; 01 sala para os professores; 01 laboratório de informática; 01 diretoria; 01 uma secretaria; 01 consultório odontológico; 01 cantina; 04 banheiros; 03 bebedouros; 01 área de convivência; Estacionamento; Pátio de recreação.

O tema: O aquecimento global e suas consequências na vida das pessoas, parte da compreensão que o aquecimento global vem se acelerando nas últimas décadas, de modo que

muitas discussões têm-se realizado em torno desta temática que tanto diz respeito à vida do homem. É comum vermos hoje negociações entre países, principalmente os de primeiro mundo, para uma diminuição dos poluentes da atmosfera e assim resultar numa diminuição da temperatura do globo terrestre. Vale ressaltar que tais negociações já existem há décadas, pois cientistas já previam o aumento da temperatura do planeta diante das ações humanas, não sendo discussões da atualidade como mostra a mídia.

A estagiária ministraria o início do minicurso, inicia a aula saudando a turma e apresentando a equipe. A princípio não houve nenhuma reação de entusiasmo da turma, permanecendo a mesma um tanto indiferente durante um certo tempo de explanação de conteúdo. A estagiária inicia sua aula com indagação “o que é o aquecimento global?” e “vocês já ouviram falar alguma vez este tema?” A turma permaneceu silenciosa, no mais tardar um aluno respondeu “tem haver com cintura professora...”, vindo outros a concordarem que tinham ouvido em jornais sobre esse tema.

Nesta mesma aula houve a utilização de alguns recursos didáticos que objetivaram facilitar o entendimento dos estudantes, quanto à dinâmica climática do planeta. Dentre estes estavam às maquetes do Globo Terrestre, do Sistema solar e os Aspirais de massas de ar.

Assim, como estava no programa da aula do dia, a estudante começou a explicar para a turma a estrutura interna da Terra, os fatores que contribuem para sua dinamicidade, no intuito de facilitar o entendimento dos mesmos, partindo do interior para o exterior da maquete. A classe ficou toda atenta à explicação da então agora professora. Fixos a maquete eles permaneciam tímidos, não fazendo eles permaneciam tímidos, não fazendo indagações nem mesmo sobre os objetos que estavam sendo ali utilizados.

Em seguida houve a explicação da maquete Sistema sol-terra, nesta foram abordados os assuntos: rotação e translação, estações do ano, tudo isso levando o aprendiz a perceber que a Terra está em constante movimento, que ela nunca está na mesma posição.

Logo após, iniciou-se a explanação sobre as massas de ar, nesta, a estagiária enfatiza a diferenciação que existe entre ambas, dando exemplos bem próximos da realidade de cada um. Diante do conteúdo até aqui exposto, não havia ainda uma resposta agradável da turma, em relação ao que se estava tentando repassar para eles como ensinamento, isto se deve a resistência da mesma para a conquista da nova professora.

A expositora permanecia reforçando a dinâmica do planeta quando entra no tema “efeito estufa”, com intuito de se aproximar da concepção dos alunos, a mesma explica com um cartaz as camadas da atmosfera, dando uma ênfase maior na troposfera, onde se localiza a camada de ozônio.

Devido à escola não dispor do retroprojeter naquele dia, não foi possível expor algumas transparências sobre a camada de ozônio, ficando para a outra aula. Deste modo, os estudantes permaneceram apenas com a aula expositiva nesta parte, ficando um pouco confuso tudo o que estava sendo falado na aula, pois a abstração estava ainda um pouco considerável.

Assim a aula findou um pouco antes do horário marcado, devido estes imprevistos, no entanto todo o conteúdo elaborado para aquele dia da exposição seguiu e foi fiel.

No dia seguinte a turma nos aguardava bastantes ansiosos para a nova aula, pois já sabiam que iriam ver algumas imagens sobre o efeito estufa em transparência. Desta vez a expositora que auxiliava tinha providenciado o retroprojeter do Curso de Geografia, e como de costume a encarregada de expor o conteúdo naquele dia. A estagiária iria adentrar nas conseqüências do aquecimento global na vida humana, assim também como na fauna e flora. Todavia mais imprevisto aconteceu. Naquele mesmo horário iria ocorrer reunião dos pais, a aula então seria apenas de trinta minutos.

Diante deste imprevisto, restou à expositora fazer apenas um resgate da aula anterior, a mesma iniciou sua aula novamente com a indagação “o que é aquecimento global?”, desta vez a turma foi recíproca em responder, sendo que as respostas eram dadas de acordo com o seu entendimento, assim eles respondem “é o calor das fábricas que estão poluindo o planeta”, “é o planeta que está ficando cada vez mais quente”. Após este início a estagiária entrou nos aspectos da fauna e flora, colocando no quadro o nome de espécies de animais e plantas que estão em extinção.

A aula seguinte do estágio ocorreu em seu tempo normal. Esta última aula seguia-se de explanação de conteúdo e avaliação. A turma ficou bastante entusiasmada com as transparências que tinham gravuras que relatam todo o processo do aquecimento global, vale lembrar que estas transparências deveriam ser usadas no primeiro dia, todavia não foi possível.

A expositora falou das conseqüências deste aquecimento e as medidas cabíveis para diminuir este incidente em nosso planeta. Os alunos além de estar adquirindo conhecimento sobre a temática também estavam manifestando suas atitudes ao fazer a relação com o que estava sendo explicado, ao citar exemplos de fábricas que havia próximo as suas residências as quais estavam poluindo a atmosfera.

Ao fim do estágio foi possível constatar, em relação a cada turma que passamos, que é bastante crítico planejar aulas sem conhecer antes o perfil do aluno, se tratando da turma em que foi observadora. Foi bastante complicado para a expositora se adequar aos imprevistos

que ocorreram, também como tentar adaptar a estrutura dos planos de aula para aquela turma. Resultando em vários ajustes, no entanto esta foi apta em não fugir da nossa meta, provando que estes incidentes estarão presentes em nossa futura profissão.

O projeto de estágio como minicurso, a princípio parecia fácil, pois se tratava de um trabalho em equipe e já estávamos acostumadas nos seminários na faculdade, contudo ao entrarmos em sala de aula logo de início percebemos a diferença das duas realidades. Saber lidar com turma numerosa é tarefa difícil, pois esta prática requer não somente o domínio do conhecimento por parte do professor e vai muito além de meras exposições de conteúdos.

#### **e) Relato de estágio: o ambiente do estado do Ceará**

Para realização do Estágio de Observação e Regência em Geografia, fez-se necessário, procedimentos minuciosos para registrar e analisar os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na escola, assim como problemas enfrentados pelos alunos quanto pelos professores.

Regência em sala de aula: Aspectos Ambientais do Ceará. Em minha primeira aula discutiu-se juntamente com os alunos definições relacionadas ao conceito Paisagem, no que diz respeito aos ambientes físicos existentes no estado do Ceará, como por exemplo, a descrição das paisagens dos litorais, das ilhas úmidas e do Sertão, tendo como base a descrição destes ambientes feito pelos alunos, em um segundo momento da aula, passamos entender como a estrutura geológica e geomorfológica do Ceará passou a ser formada, descrevendo assim os tipos de rochas existentes (sedimentares, ígneas, metamórficas, etc).

Uma breve discussão sobre a escala geológica do tempo também passou a ser introduzida na aula, onde os tipos de Eras Geológicas passaram a ser explicada (ex: Pré-Cambriana, Paleozóica, Mesozóica, etc.). Finalizando a aula passamos a descrever os tipos de relevos existentes no Estado do Ceará como, por exemplo, as Depressões Sertanejas e as Planícies.

Na discussão fizemos um exercício oral: Explique qual a importância da estrutura geológica para a paisagem natural e para a humanidade. Exemplo de resposta dado pelos alunos: em sua maioria os alunos conseguiram realizar uma relação da importância do relevo e a constituição dos solos com o tipo de constituição geológica existente possibilitando assim a descrição de alguns de minerais importantes para o homem.

Aula sobre História dos mapas – optou-se pelo resgate da História dos mapas e tipos de mapas, já que a primeira aula quando apresentado alguns tipos de mapas físicos houve em um primeiro momento dificuldades de distinguir entre Mapas Geológicos e Mapas de solos. Inicialmente foi abordada a forma de orientação que o homem primitivo passou a desenvolver por instinto de sobrevivência até os mapas das grandes navegações onde os mapas eram utilizados como cartas de navegação, exemplificando também a demarcação de colheitas e por fim no uso atual de nosso dia-a-dia.

Em um segundo momento foi apresentado definições de plantas, cartas, planisfério, mapas temáticos, mapas históricos, mapas físicos e políticos, além dos mapas do Ceará e do Brasil. Neste segundo momento com a ajuda do recurso visual (retroprojeter) pode-se observar que os alunos realmente passaram a compreender os tipos de mapas existentes e onde os mesmos são utilizados.

Em um terceiro momento começamos a discutir sobre a importância das legendas, escalas e outras observações existentes dentro dos mapas do Ceará e do Brasil, tais observações inseridas nos mapas como símbolos, caracteres ou legendas apresentados possuem a função de simplificação de leitura do mapa e do que o mesmo quer representar.

- ✓ Exercício oral: Explique o que são mapas e quais os tipos de mapas existentes.
- ✓ Ex. de resposta: os alunos conseguiram descrever os mapas como uma representação de um lugar ou de toda a sua superfície, sendo os tipos de mapas: plantas, temáticos, políticos, etc.
- ✓ Recursos utilizados: Retroprojeter, mapa geológico, geomorfológico e solos do Ceará, mapas temáticos retirados do site do IPECE.

A Aula sobre Projeções Cartográficas foi realizada através de tipos de projeções Cartográficas e suas definições com, por exemplo, as projeções de Mercator, Miller Policônica, Azimutais, Equivalente e Equidistante. Para uma melhor definição destas projeções optou-se por utilizar o Atlas Geográfico escolar do IBGE, já que o mesmo possui todas as definições dos tipos de projeções existentes e apresenta uma boa visualização das mesmas.

- ✓ Exercício oral: Explique o que são projeções cartográficas e por que elas são necessárias para um mapa.

- ✓ Exemplo de resposta: representação de um determinado objeto esférico (superfície da terra) em uma superfície plana, as projeções são necessárias para representarem grandes áreas do espaço terrestre.
- ✓ Recursos utilizados: Retroprojeter e Atlas Geográfico escolar do IBGE.

Na aula sobre as Coordenadas Cartográficas foram utilizados os mapas do Ceará e mapa Mundi, bem como foram apresentadas de forma prática as Coordenadas Geográficas: paralelos, meridianos, latitude e longitude, o exercício proposto para esta aula foi a realização de uma dinâmica que durante a aula foram demarcadas pontos dentro dos dois mapas os quais os alunos deveria calcular a longitude e latitude aproximada destes pontos utilizando tais mapas.

O referido exercício apresentou sucesso, pois os alunos passaram a distinguir de forma prática os pontos referentes à latitude e longitude e as linhas imaginárias denominadas de paralelos e meridianos.

- ✓ Recursos utilizados: Retroprojeter, Atlas Geográfico escolar do IBGE, Mapa do Ceará e Mapa Mundi.

Aula sobre os elementos de um mapa: escalas. Para realização da aula foi introduzido questões referentes os tipos de escalas numéricas e gráficas, suas definições e problemas envolvendo cálculos. Os alunos do 3º ano apresentaram boa compreensão na teorização das definições de escalas, entretanto no momento de cálculos a serem realizados com questões que envolviam um pouco de lógica e princípios de matemática foi de fácil observação que alguns não compreendiam a lógica das questões ou o cálculo das mesmas.

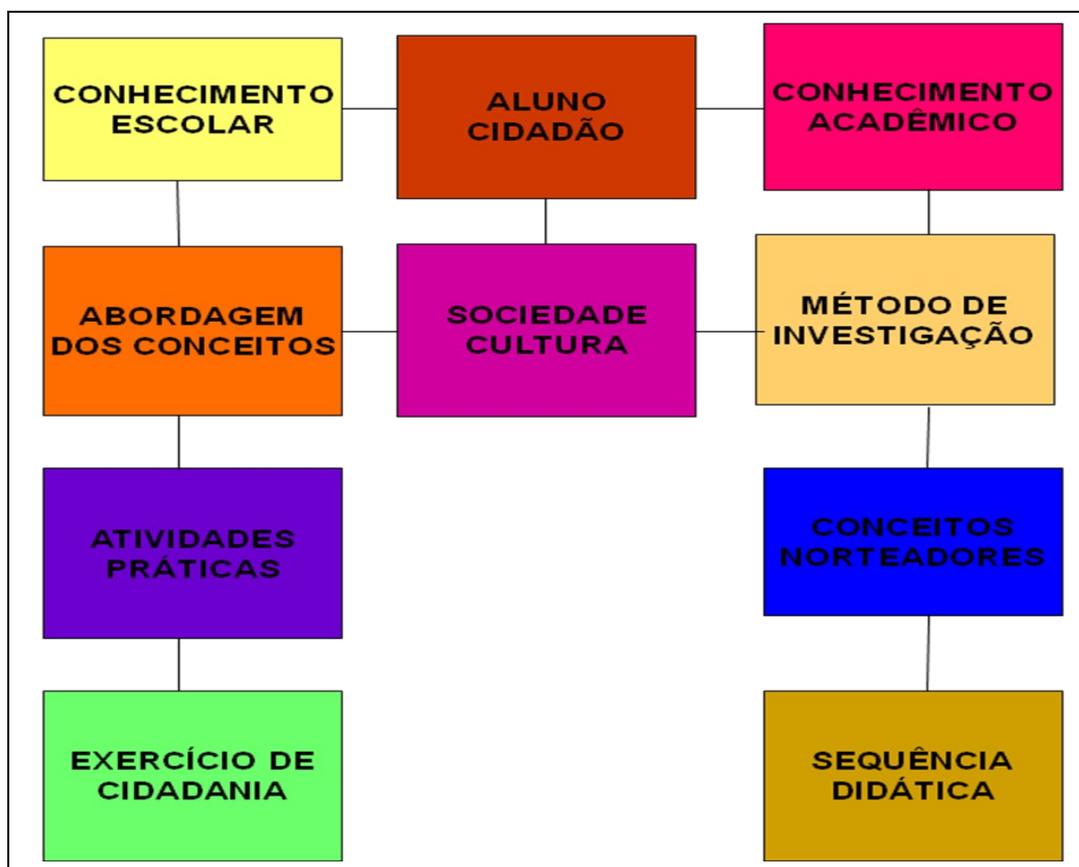
As situações problemas que interferem o aprendizado do aluno em sala de aula, tais observações foram anotadas durante o estágio em sala de aula

1. Alunos que trabalham dois turnos durante a semana;
2. Alunos que trabalham dois turnos durante o sábado;
3. Cansaço ocasionado pelo trabalho a falta de concentração em sala de aula;
4. Não resolução de exercícios e trabalhos indicados pelos professores;
5. Conversas constantes em sala de aula;

6. Falta de interesse na disciplina ministrada;
7. Faltas excessivas nas aulas;
8. Intervalos desnecessários para comemoração ou reuniões.

Podemos concluir que através do estágio, a Geografia pode assegurar um ensino de qualidade, garantindo assim o acesso e permanência dos alunos na escola, é uma meta que a escola Jarbas Passarinho tem buscado conquistar nos últimos anos. Apesar das dificuldades encontradas na escola pública, podemos observar que há muitos professores competentes e comprometidos com o sucesso dos alunos. A Escola Jarbas Passarinho é vista como sendo um lugar, onde os alunos podem debater assimilar e adquirir conhecimento, assim como desenvolver habilidades e expressar suas opiniões livremente sem repressão. Além do mais os alunos são estimulados a agirem com autonomia na construção da cidadania para a vida.

### 3 O ESPAÇO VIVIDO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SOBRAL



*Fluxograma 3 – Os componentes da formação do aluno cidadão*

Fonte: *in locus*, 2010

Apresentamos os componentes para a formação do aluno cidadão: do lado direito, o conhecimento acadêmico, método de investigação, conceitos norteadores e sequência didática; do lado esquerdo, o conhecimento escolar, abordagem dos conceitos, atividades práticas e exercício de cidadania; no centro, o aluno cidadão, a sociedade e a cultura como forma de perceber o aluno no contexto de suas relações socioespaciais, em sua singularidade, em sua expressão manifestada em seu espaço de vivência. Assim, devemos nos esforçar para entender esses componentes e ter claro que:

O papel do professor, nesse novo cenário, é também o de um orientador, gestor e criador de situações ou tarefas de aprendizagem. Ou seja, não basta mais transmitir aquilo que o passado julga fundamental para o presente; tem-se também de antecipar

hoje o que os alunos necessitarão amanhã, mesmo sabendo que as respostas serão outras. (MACEDO, 2005, p. 36)

Dessa forma, acreditamos que cada componente é fundamental para a elaboração de uma proposta didática em geografia, pois é preciso pensar em como articulá-los para possibilitar o exercício da cidadania. Assim, elaboramos alguns ensaios para trabalhar com os alunos do nível médio da Escola Ministro Jarbas Passarinho, considerando os seguintes fatores: a pouca habilidade de leitura e interpretação (proposta: leitura e linguagem cartográfica) apresentada pelos alunos; a desmotivação dos alunos (proposta: estudo do meio); a pouca compreensão dos alunos no que diz respeito à linguagem científica (proposta: uso de fotos e imagens ilustrando o contexto da cidade); a lida com conceitos abstratos e sem significados para os alunos (proposta: exercícios práticos na cidade de Sobral).

A proposta de atividades práticas foi destinada a alunos do nível médio que apresentavam condições específicas relacionadas a sua aprendizagem, como o grau de compreensão geográfica, a motivação em leitura e escrita e a falta de apoio familiar (aluno sem acompanhamento familiar, aluno trabalhador, e de famílias desestruturadas). Assim, buscamos desenvolver suas competências e habilidades, condizendo com o mundo contemporâneo e com o modo de vida dos alunos.

### **3.1 OS ELEMENTOS CULTURAIS DO TERRITÓRIO SOBRALENSE E SUAS MEDIAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL MÉDIO**

O conhecimento científico em geografia tem acumulado ao longo do tempo diferentes concepções sobre o território, e não há como negar tamanho acervo científico e cultural gerado pela discussão a respeito desse conceito. Contudo, para nortear nossa análise do conceito de território e seus desdobramentos, baseamos nossa compreensão em Costa (2006) e Santo (1987).

A história da concepção de território passa pela abordagem da relação sociedade-espço expressa em duas grandes vertentes interpretativas: uma naturalista, que vê o “território num sentido físico, material, como algo inerente ao próprio homem” (COSTA, 2006, p. 118); e outra, considerada etnocêntrica – pois ignora a relação sociedade-natureza, como se o território pudesse prescindir de toda base natural e fosse uma construção puramente humana –, que o vê como o espaço vital para a sobrevivência biológica do homem,.

Conforme Costa (2006), há em comum entre as duas vertentes as dimensões política e cultural do espaço, mais do que sua dimensão econômica. Porém o conceito de território não ficou limitado às concepções de bases naturalistas, ao contrário tornou-se mais rigoroso e operacional. Assim, ele constitui a expressão de uma área dominada por um grupo de pessoas que, através desse domínio, tem a possibilidade de controlar, dominar ou influenciar o comportamento de outros.

O território assume uma conotação política ao se enfatizar “o controle da acessibilidade, o território definido, sobretudo, através de um dos seus componentes, a fronteira, forma por excelência de controlar o acesso” (COSTA, 2006, p. 119). Dessa forma, a fronteira pode representar uma das maneiras de legitimar o território, ao demarcar, seja por força de lei, seja por força simbólica, seus limites, seus perímetros, ou seja, suas fronteiras são estabelecidas pela ação de uma dada sociedade ou determinado grupo social.

Para Santos (1997), território é sinônimo de cultura, e o autor explica essa constatação afirmando que a cultura é uma forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é herança e reaprendizado das relações entre o ser humano e o meio, que se dá através do próprio processo de viver. Assim, compreende que:

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. (SANTOS, 1997, p. 61-62)

Portanto os elementos culturais de uma sociedade estão diretamente relacionados à forma de organização social, à constituição e expansão de seu espaço. Outro aspecto importante apontado pelo autor são os signos e símbolos de um território como formas de controle na vida cotidiana. Nesse sentido,

O território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contrariamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivencia-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e identidade. Isso resulta numa geografia complexa, uma realidade multiterritorial (ou mesmo transterritorial) que se busca traduzir em novas concepções, como os termos hibridismo e “glocal”, estes

significando que os níveis global e local podem estar quase inteiramente confundidos. (COSTA, 2006, p. 121)

O recorte do referido autor mostra-nos a qualidade do discurso sobre o desdobramento do território no contexto contemporâneo, ao mencionar território e territorialidade, multiterritorialidade ou transterritório e a desterritorialidade. O território e a territorialidade são qualidades da espacialidade humana, efetivamente como se apresentam em sua concretude, no plano real e simbólico, no espaço geográfico.

A multiterritorialidade aparece como a forma dominante – contemporânea ou “pós-moderna” – da reterritorialização, que, para Costa (2006), muitos autores denominam equivocadamente desterritorialização. O autor explica que a multiterritorialidade é consequência direta da predominância, especialmente no âmbito do chamado capitalismo pós-fordista ou de acumulação flexível, de relações sociais construídas através de territórios-rede, sobrepostos e descontínuos. Uma consciência multi ou pluriescalar, com múltiplos espaços de “referência identitário, que podem se manifestar em diferentes escalas, seja de um bairro (mais concreto) ou na escala de um país de origem (muitas vezes uma referência mítica), construída pela percepção do grupo em sua dispersão territorial” (COSTA, 2006, p. 70).

A desterritorialidade é compreendida como um ciberespaço, como fruto do mundo virtual, como uma forma de reduzir as distâncias físicas, como a possibilidade de deslocamento sem sair do lugar e de um mundo sem fronteiras. Esta ação está associada aos sujeitos, ou melhor, aos grupos ou classes sociais e instituições (firma, entidade política, igreja), sendo imprescindível a conjunção desses múltiplos sujeitos para a ação das redes, dos veículos (internet, antenas, satélites, rádio, TV etc). Contudo a desterritorialização é um mito, pelo fato de negar a própria existência do espaço. Na verdade, ela é a outra face, sempre ambivalente, da construção de territórios. Podemos ainda compreendê-la como movimento neoliberal que prega o “fim das fronteiras”, o “fim do Estado”, para a livre atuação das forças do mercado (COSTA, 2006).

O mundo contemporâneo vive um enorme descompasso entre o que ocorre em sua dimensão concreta, material, e sua dimensão ou esfera cultural, no sentido mais amplo do “simbólico”. Dessa forma, podemos identificar, através da leitura sobre território, duas grandes linhas de interpretação: uma que privilegia a diferenciação cultural, pelo fortalecimento das identidades socioterritoriais (sejam elas civilizacionais, nacionais, regionais ou locais); outra que também enfatiza o cultural, acreditando que os processos dominantes com a globalização são aqueles que promovem o intercâmbio de culturas, a mescla de identidades ou de um “hibridismo” cultural (COSTA, 2006).

O hibridismo cultural pode significar a marca fundamental de nosso mundo “pós-moderno”. Na verdade, ele é um processo muito mais antigo e, num raciocínio extremo, trata-se mesmo de uma propriedade inerente a todo processo cultural, pois não há uma cultura sem mescla de identidade. Assim, toda cultura brota do intercâmbio e da mescla entre distintas identidades e valores culturais previamente dominantes em outras culturas (COSTA, 2006).

É interessante ressaltar a análise de Costa (2006) sobre os países da América Latina, na qual explica que o hibridismo cultural não é simplesmente sinônimo de “desterritorialização”, de desenraizamento, mas a forma encontrada, principalmente pelos povos subjugados, de se “reterritorializar”, de reconstituir, de algum modo, seus territórios.

Esta breve apresentação do conceito de território tem o intuito de embasar as atividades práticas para os alunos da Escola Ministro Jarbas Passarinho, considerando o território como conceito norteador para explicar a geografia do município de Sobral em um contexto contemporâneo.

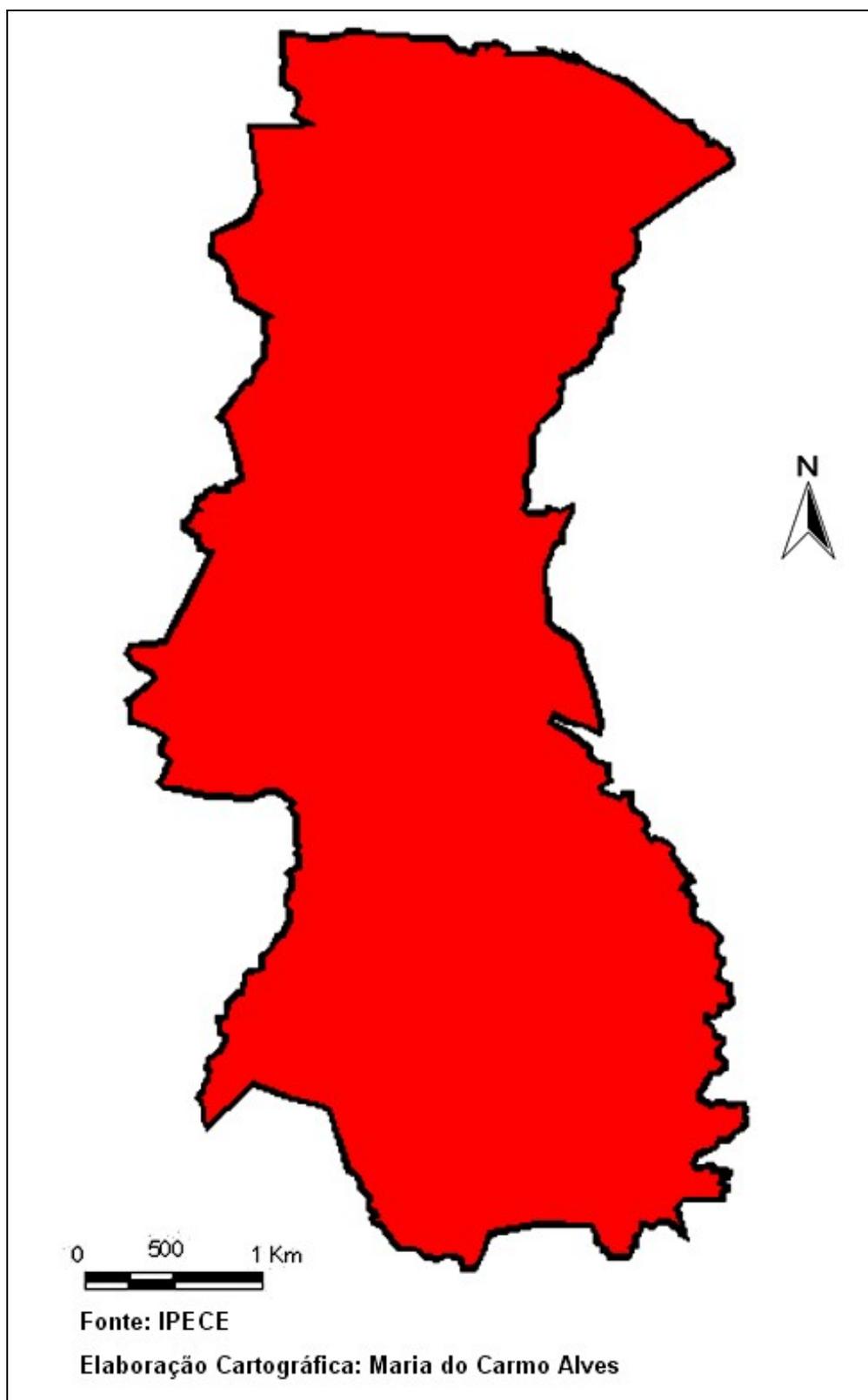
Vimos no município de Sobral a possibilidade de leitura e interpretação dos processos sociais desencadeados pela dinâmica global e suas manifestações no território sobralense, como forma de traduzir as discussões acadêmicas sobre o território para uma linguagem adequada ao ensino de geografia para o nível médio.

#### **a) Mapa 5: Vila Distinta e Real de Sobral, 1773**

A leitura do mapa 5 mostra como o território apresentava-se no século XVIII, observando sua extensão, a ocupação das primeiras famílias, e o predomínio de uma atividade econômica primária, com a criação de gado e a agricultura. Podemos observar o mapa e buscar compreender os limites do território sobralense – ou, simplesmente, quais as suas fronteiras no século XVIII? Por que o nome de Vila Distinta e Real de Sobral? Quais os grupos sociais presentes no território? Qual a origem das famílias? Quem eram os donos da terra em Sobral? Quem são os trabalhadores? Quais as classes sociais (ricos e pobres) existentes? etc. Essas questões são possibilidades de investigar o território de Sobral no século XVIII.

Ao fazer a leitura do mapa em sala de aula, podemos motivar o aluno a questionar o espaço delimitado pelo território no século XVIII. Por exemplo, mostrando a Vila Distinta e Real de Sobral e comparando-a com o território atual, o que pode levá-los a perceber as

transformações e formas de apropriação do território, no contexto histórico da formação territorial da cidade de Sobral.



Mapa 5 - Vila Distinta e Real de Sobral, 1773

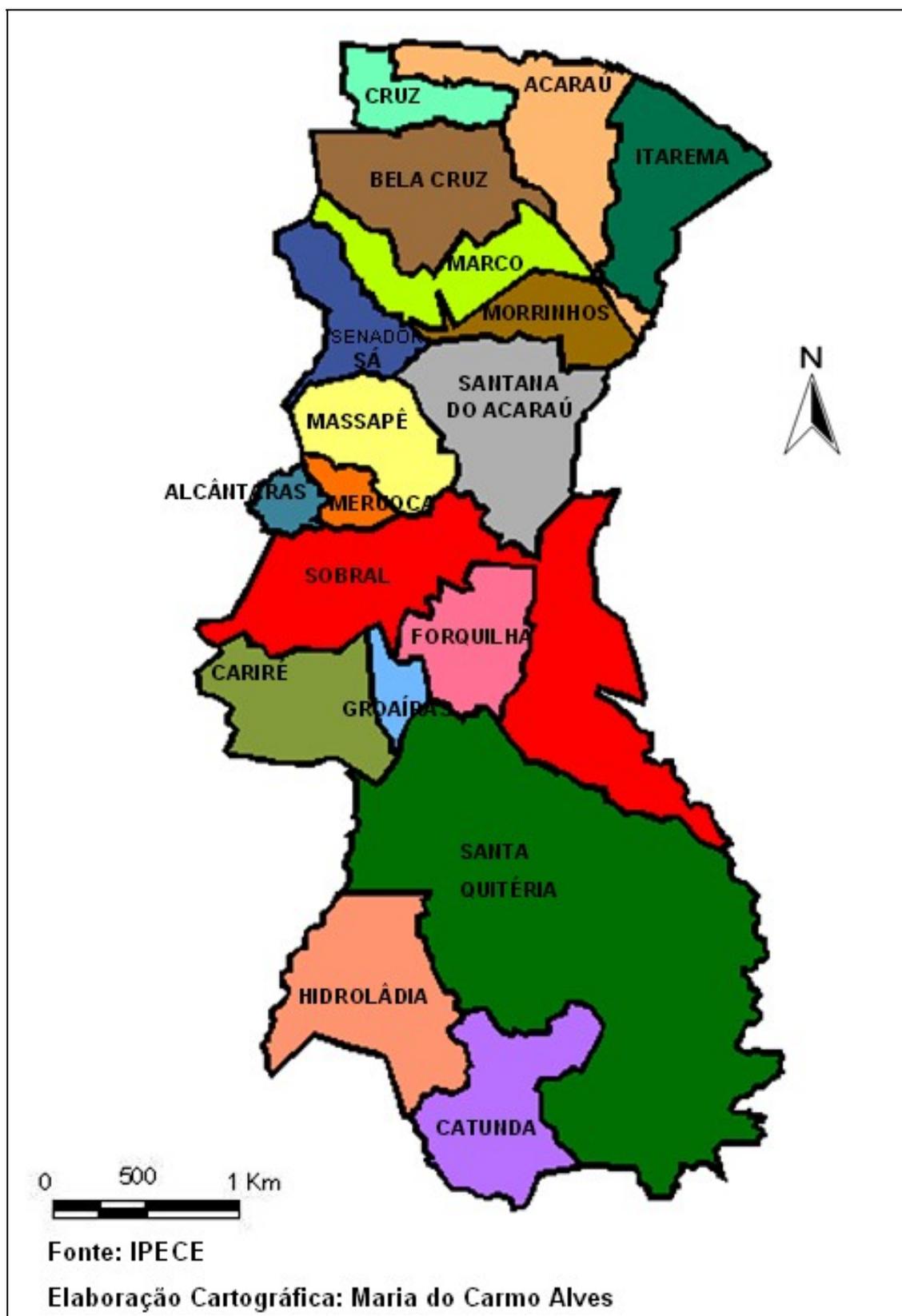
## **b) Mapa 6: Sobral e os novos territórios**

A leitura do mapa 6, retratando Sobral e os Novos Territórios no período de 1772 a 1958, mostra-nos as transformações ocorridas no território de Sobral, como se ele houvesse sofrido uma divisão em vários pedacinhos, que são os novos territórios.

Estes representam as formas de apropriação dos grupos sociais unidos, para legitimar sua identidade territorial, através da emancipação de municípios, como: Cruz, Acaraú, Bela Cruz, Itarema, Marco, Senador Sá, Morrinhos, Santana do Acaraú, Massapê, Alcântaras, Meruoca, Forquilha, Cariré, Groaíras, Santa Quitéria, Hidrolândia e Catunda – municípios que surgiram pelas novas formas de organização da sociedade, movidas pelo desejo de um povo, pela vontade política de formar ou criar seu próprio território, expressando seu poder de apropriação e domínio legal, pela emancipação.

Podemos orientar os alunos a comparar o mapa 5 ao mapa 6, para buscar perceber a fragmentação do território de Sobral. Outra possibilidade é consultar os registros do Museu de Histórias da Cidade ou pesquisar na Biblioteca Municipal a origem da criação dos novos territórios, suas famílias principais, seus representantes políticos etc. No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – que conta com um posto na cidade de Sobral –, pode-se buscar saber como é feito o mapeamento para delimitar cada novo território, investigar por que os municípios receberam esses nomes, e descobrir quem decide o nome do município.

As iniciativas sugeridas precisam ser desenvolvidas com o auxílio de outras leituras. Mas o mapa é motivador da investigação, associado a uma situação real e próxima da realidade do aluno. Assim, é possível contar para os alunos a geografia do município de Sobral e discutir as razões pelas quais ocorreram e ocorrem as mudanças no território, fazendo com que eles tomem conhecimento de tais processos e vejam-se como parte integrante de tal processo. “É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial” (SANTOS, 1987, p. 116) – precisamos ultrapassar o vazio do conceito, no sentido de sua abstração, para alcançar uma cidadania concreta, pois entendemos que a questão do território não pode ser desprezada nessa tarefa.



Mapa 6 - Sobral e os novos territórios, 1772 a 1958

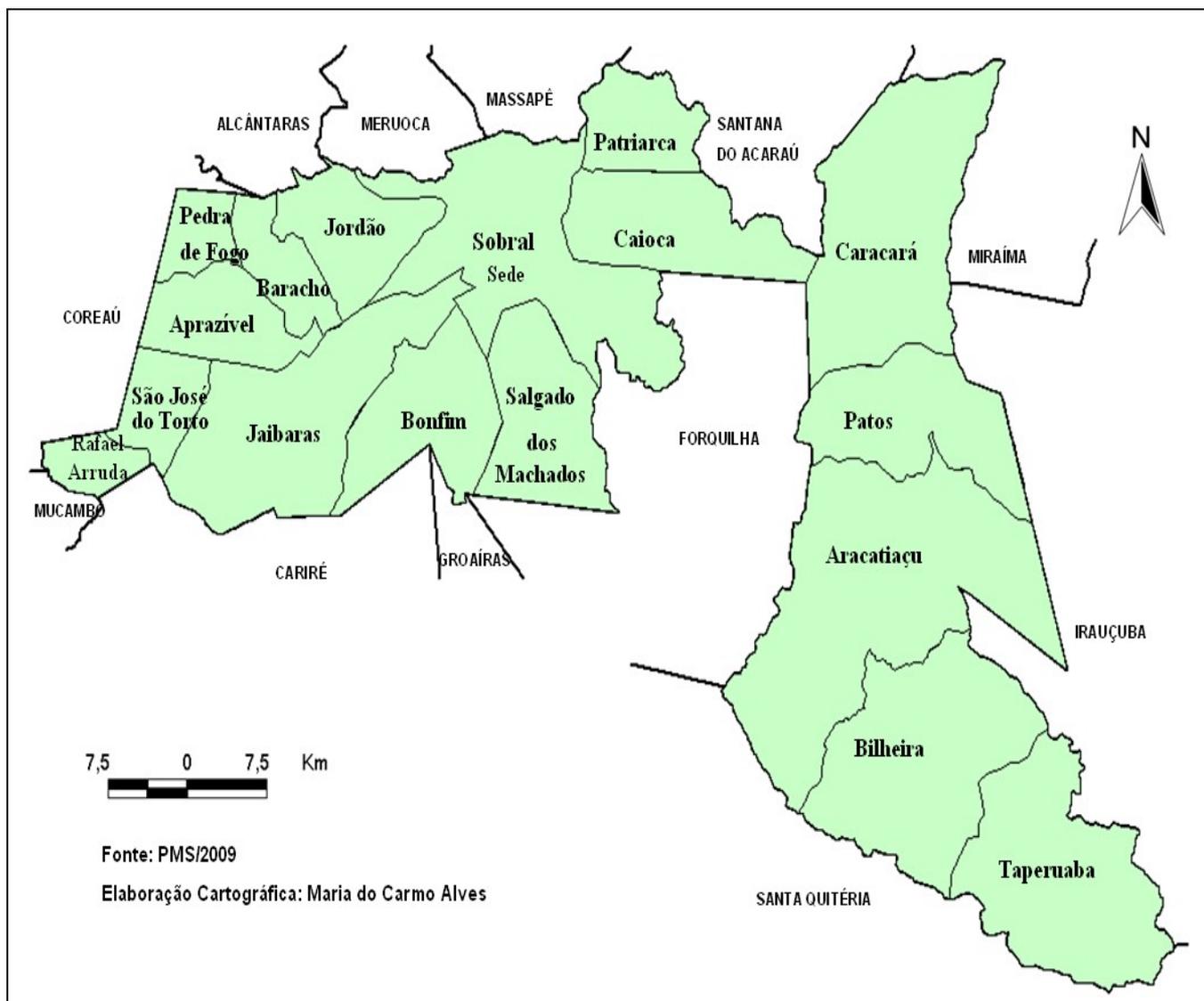
### **c) Mapa 7: Divisão distrital de Sobral**

A leitura do mapa 7 mostra os dezesseis distritos e a sede de Sobral (zona urbana) como divisão política interna do território do município. Os distritos identificados são: Rafael Arruda, São José do Torto, Aprazível, Jaibaras, Pedra do Fogo, Baracho, Bonfim, Jordão, Salgado dos Machados, Caioca, Patriarca, Caracará, Patos, Aracatiaçu, Bilheira e Taperuaba.

Podemos explorar, no mapa 7, a formação dos pequenos territórios, ainda como distritos, mas já demonstrando iniciativas para legitimar seu território, através de sua forma de organização. Assim, podemos investigar suas reivindicações para emancipação, as atividades produtivas (agricultura, extrativismo, indústria e serviços, como comércio, repartições públicas, escolas, bancos etc.), a participação política, os grupos sociais e o sentimento de pertencimento dos moradores a seu território (distrito).

Geralmente, as famílias dos alunos são originárias dos distritos do município, o que torna possível aos alunos verificar, através de entrevistas ou observação da paisagem, aspectos dos distritos retratados no mapa, como os meios de transportes, as vias de acesso, os meios de comunicação eletrônicos (rádio, internet, fax, telefone, antena parabólica), com a finalidade de avaliar o grau de independência do distrito em relação à sede (zona urbana). Desse modo, os alunos percebem as diferenças geográficas particulares, ligadas a cada distrito, principalmente aqueles mais beneficiados por sua localização.

Os alunos poderão refletir sobre a desterritorialização a partir do uso de técnicas e equipamentos presentes no território que representam a possibilidade de aproximar os lugares mais distantes. Desse modo, podem fazer relatos ou comentários, mostrando como esses objetos (cibercafé, locadora de filmes em DVD ou CD, TV por assinatura) são utilizados e como mudam a rotina no espaço do lazer, do trabalho, da vida diária, do modo de ser do grupo social nos distritos e sede.



Mapa 7 - Divisão distrital de Sobral

#### d) Mapa 8: Distribuição de renda por bairro

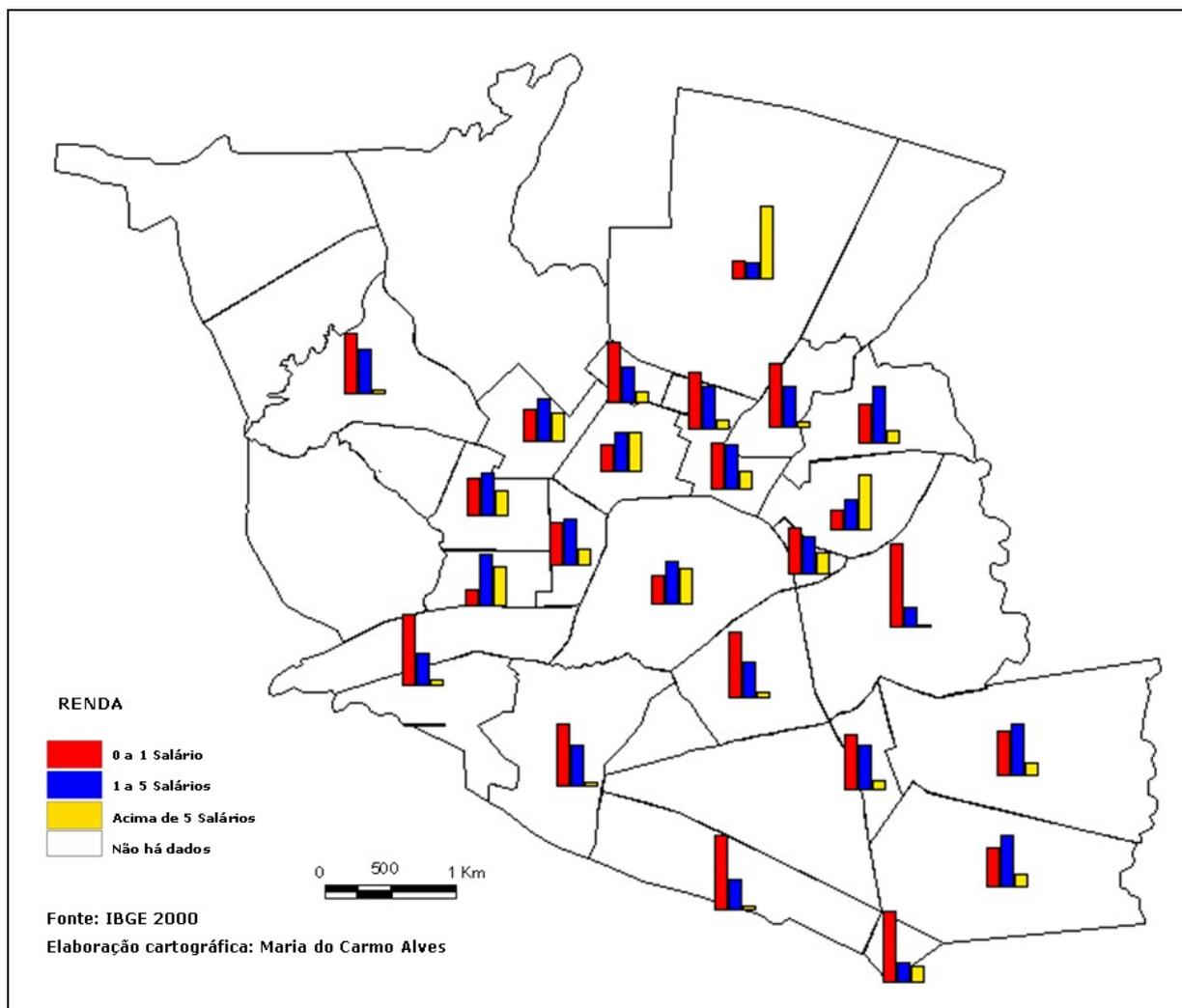
Como ocorre em outros lugares de nosso país, as condições de moradia em um bairro são determinadas pela renda familiar, em uma situação de desigualdade que gera distorções, contribuindo para que as famílias passem, na prática, a fazer valer seus direitos em função do lugar onde vivem (SANTOS, 1997).

A leitura do mapa 8 permite-nos perceber a distribuição da renda nos bairros da cidade de Sobral, identificando onde estão as famílias com renda alta ou baixa. É possível verificar em campo os bairros mais servidos com equipamentos e serviços urbanos, na maioria bairros

com população de renda alta – como o bairro da Colina –, e aqueles não tão servidos em quantidade e qualidade por instalações, equipamentos e serviços urbanos, onde predominam as famílias com renda baixa, ou melhor, onde moram os pobres da cidade – como os bairros Cidade Dr. José Euclides e Várzea Grande.

A leitura do mapa 8 pode ser auxiliada por fontes diversas – a exemplo de jornais (*Expresso, O Povo, Diário do Nordeste, Correio, Boletim Municipal*) e sites –, com a finalidade de conhecer como os moradores reivindicam seus direitos à cidade, como morar bem (casa própria), trabalhar e receber salários justos, contar com serviços de água e luz, vigilância sanitária, segurança pública, escolas, ruas pavimentadas (com asfalto), áreas de lazer, enfim, ter uma vida digna na cidade.

Assim, o professor, na condição de mediador do conhecimento, poderá fazer uso do mapa para conduzir a situações problema da própria cidade e motivar os alunos a levantar questões e descobrir suas respostas. Pensamos que o exercício de questionar, levantar dúvidas, perguntar é fundamental, pois não há interesse em responder a quem não fez a pergunta.



*Mapa 8 - Distribuição de renda por bairro*

### e) Mapa 9: Distritos industriais de Sobral

A leitura do mapa 9 mostra a localização dos distritos industriais situados em áreas diferentes da cidade. É importante ressaltar as indústrias de maior porte, como a Grendene e a “fábrica de cimento”.

A Grendene Calçados SA é de origem gaúcha e pode ser apresentada como uma indústria tradicional, por desenvolver atividades que exigem muitos trabalhadores – a fábrica conta com mais de 20 mil empregados. Os trabalhadores desenvolvem suas atividades em grandes esteiras, ou seja, em uma linha de montagem, o “chão da fábrica”, seguindo o regime fordista de produção. A maioria dos alunos trabalhadores – ou seus familiares – é empregada

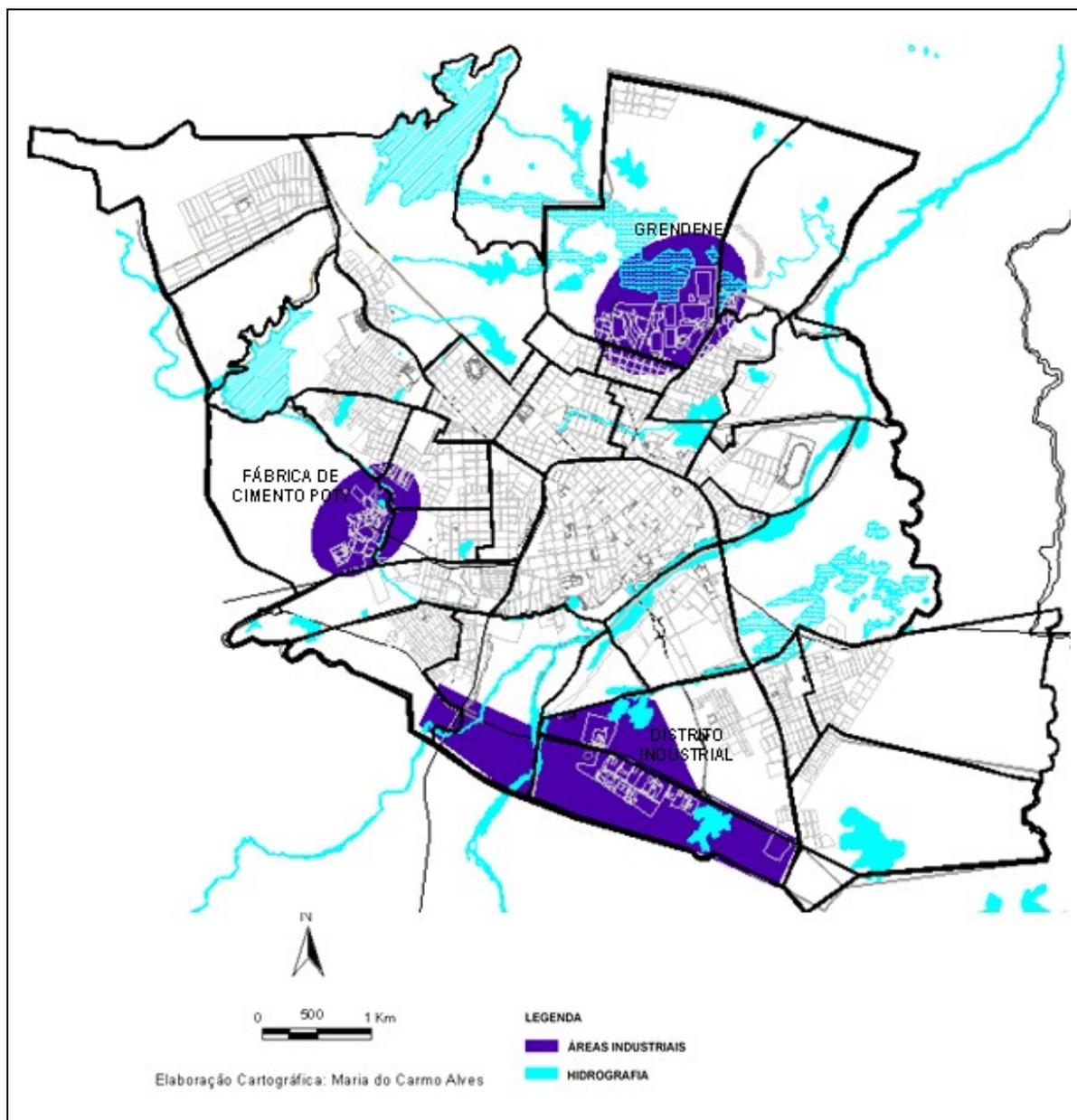
na Grendene. Então podemos estudar a localização da indústria na cidade, verificando os meios de transporte utilizados para o deslocamento, ou seja, para chegar ao trabalho, e as vias de acesso (ruas ou avenidas) e suas condições de circulação de pessoas e mercadorias.

A empresa produz calçados, sendo assim uma indústria de transformação que produz bens de consumo não-duráveis.

Com a instalação da Grendene em Sobral, as atividades de trabalho foram diversificadas; assim, podemos estudar com os alunos ou suas famílias quais os postos de trabalho mais comuns nos dias atuais, na indústria Grendene. É possível ainda tomar conhecimento das exigências para a contratação de empregados, do grau de estudo exigido, das possibilidades de trabalho para aqueles que não têm estudo, das novas funções de trabalho na indústria, dos conhecimentos exigidos para exercer uma atividade na fábrica, dos riscos à saúde trazidos com o trabalho, das condições e jornada de trabalho, da remuneração, das discriminações e oportunidades dadas a homens e mulheres na indústria.

É importante destacar que a indústria impulsionou a circulação de mercadorias e pessoas. Desse modo, as pessoas que se deslocam para trabalhar em Sobral carregam na bagagem cultural seus hábitos, sua linguagem, suas gírias, seu modo de vestir, enfim seu modo de vida. Essas famílias passam a construir sua identidade no território. A instalação da indústria torna o território de Sobral multiterritorial, no sentido de acolher as famílias de muitos lugares (cidades, estados, distritos e países) e construir no território do município as possibilidades de um novo modo de vida – a exemplo do que fazem os gaúchos em Sobral.

Existem outras indústrias no município, como a fábrica de refrigerante DelRio, a fábrica de café Serra Grande, a indústria do artesanato de redes, chapéu de palha e bordado, dentre outras. Assim, o aluno pode discutir sua localização, sua relação com a circulação (pessoas, mercadorias, transportes) e com a instalação de novos serviços (bancos, comércio, restaurantes, postos de gasolina, escolas etc).

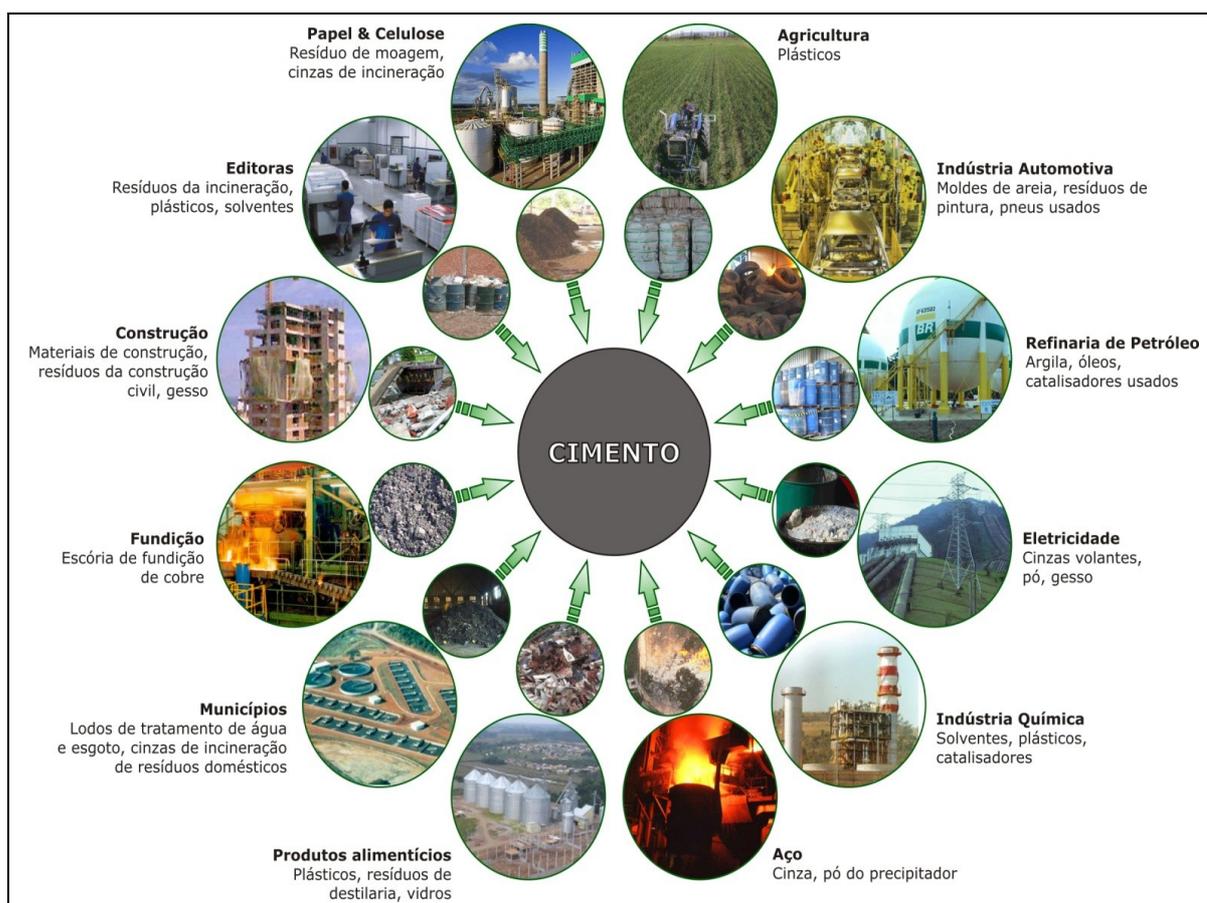


Mapa 9 - Distritos industriais de Sobral

### A fábrica de cimento da cidade de Sobral

É interessante tratar, em Sobral, como exemplo, da Votorantim Cimentos Poty SA, conhecida como a “fábrica de cimento”, cuja rede de atividades no país e cuja geração de resíduos sólidos, por atividade, podem ser observados no fluxograma 4 A indústria de cimento desenvolve o extrativismo mineral, sendo o calcário sua matéria-prima. Podemos observar ainda o grau de tecnologia empregada, que torna o número de trabalhadores reduzido.

Conforme Melo (2010), existem cerca de 200 empregados na fábrica de cimento. Dessa forma, a indústria precisa de trabalhadores mais qualificados para exercer funções mais especializadas. O produto – cimento – é classificado como um bem intermediário, entre os produtos destinados a bens de produção, ou seja, a indústria produz matéria-prima para outras indústrias.



*Fluxograma 4 - Fábrica de cimento*

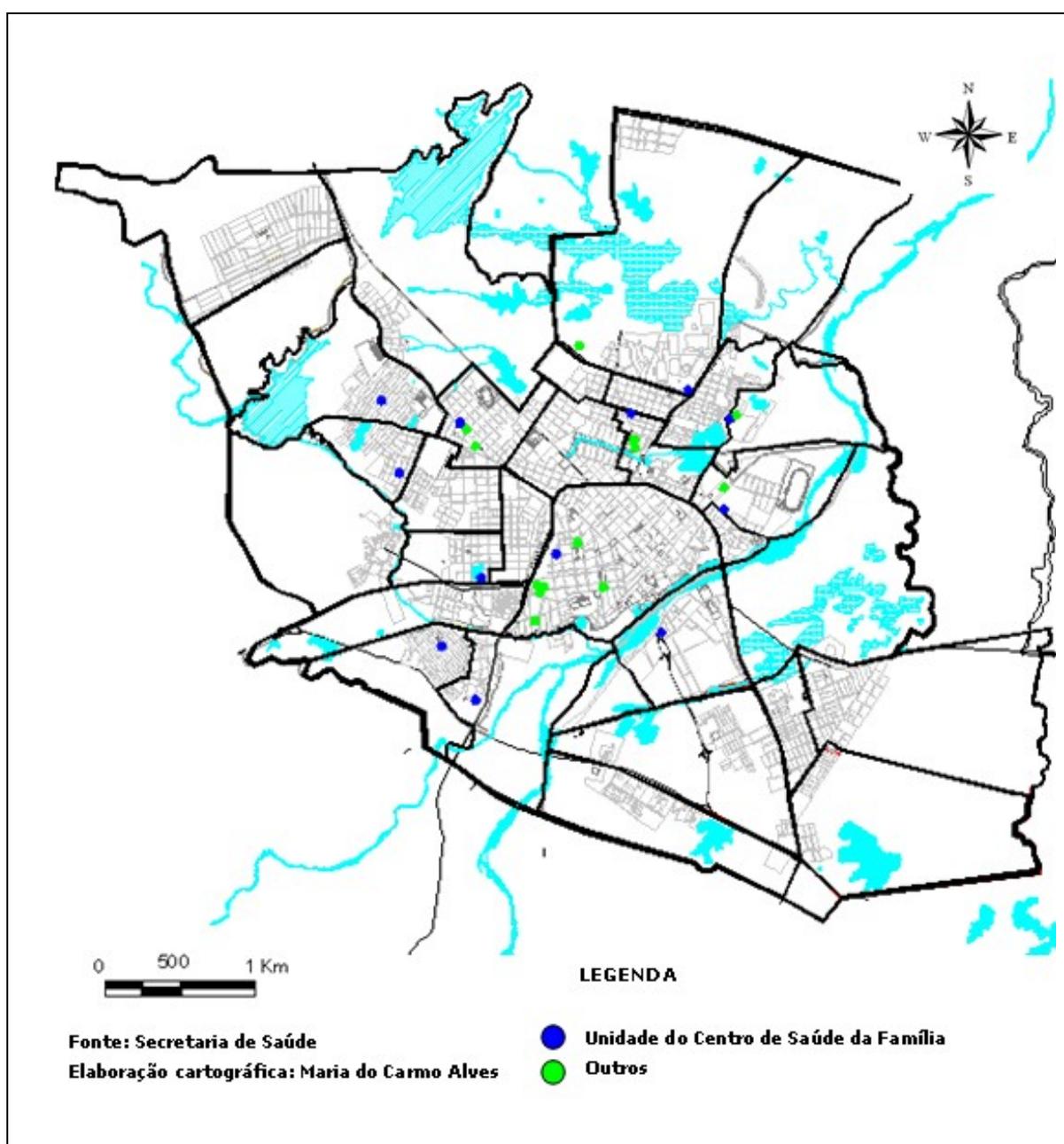
Fonte: MELO, 2010

#### f) Mapa 10: Equipamentos de saúde de Sobral

A leitura do mapa 10 permite-nos discutir no território da cidade a localização das Unidades do Centro de Saúde da Família, conhecidos como Postos de Saúde. É possível identificar a área de abrangência dos postos (concentrados no centro urbano), discutir as dificuldades enfrentadas pelas famílias usuárias, o deslocamento (meio de transporte para

chegar ao posto), os tipos de serviços disponibilizados nos postos, o número de famílias beneficiadas. A finalidade consiste em perceber as formas de apropriação dos serviços oferecidos pelos postos de saúde.

Os serviços hospitalares mais especializados são realizados pelo Hospital Santa Casa de Misericórdia de Sobral, cuja abrangência é a região norte do estado do Ceará. Desse modo, podemos motivar os alunos a relatar suas experiências ou de seus familiares sobre a procura por esse serviço. A intenção é perceber o fluxo de pessoas, transportes e profissionais que se deslocam para o único hospital da cidade e da região.



Mapa 10 - Equipamentos de saúde de Sobral

### g) A leitura do uso do território a partir de imagens fotográficas

As fotos selecionadas retratam espaços de vivência dos alunos na cidade de Sobral: área de lazer do bairro, escola e espaços públicos para eventos culturais, como Boulevard do Arco de Nossa Senhora de Fátima, Parque da Cidade, pista de *skate*, margem esquerda do rio Acaraú e o Centro de Convenções. A escola é um dos primeiros lugares, fora do contexto familiar, dos quais os indivíduos podem apropriar-se e onde podem inserir-se em grupos diversificados, construindo uma identidade. Nesse caso, a escola passa a ser o local onde os grupos se relacionam e fortalecem seus laços de amizade.



*Foto 4 – Semana cultural da escola, 2008*

Fonte: MORAES, 2010

Através do contexto escolar é possível discutir várias abordagens ligadas à questão territorial, pois no espaço da escola identificam-se indivíduos inseridos em grupos variados. Como forma de verificar de maneira mais clara essa inserção, podemos refletir sobre as atividades culturais desenvolvidas durante o ano letivo, como a semana do meio ambiente, o

dia do estudante, as festas juninas etc. Podemos perceber interesse por essas atividades dos diferentes grupos (tribos urbanas), como *hip-hop*, forró, teatro, poemas, grafiteiros etc.

É exatamente nessas ocasiões que se manifestam as preferências, mostrando que o território é composto de forma conjunta com a reprodução dos grupos sociais, no sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas e de que a territorialidade é inerente à condição humana (COSTA, 2006).



*Foto 5 - Apresentação de hip-hop*

Fonte: MORAES, 2007



*Foto 6 - II Semana do Meio Ambiente*

Fonte: MORAES, 2007

As fotografias do cotidiano escolar permitem discutir o território como meio das manifestações sociais dos alunos e professores. Na cidade de Sobral, essas relações podem ser percebidas em determinados locais. No bairro Terrenos Novos, onde mora a maioria dos alunos que estudam na Escola Jarbas Passarinho, estes costumam-se encontrar nas praças, quadra de esportes e nas esquinas onde ficam os pontos de mercearias (comércio) e bares. Os pontos são demarcados, já que os jovens que frequentam cada um deles fazem parte de grupos diferentes, muitas vezes uns não podendo frequentar o território de outros, ocorrendo conflitos, caso essas restrições não sejam observadas.



*Foto 7 - Campo de futebol na praça Vila União (Terrenos Novos)*

Fonte: MORAES, 2008

Além dos pontos demarcados nos bairros da cidade, existem muitos outros locais que servem de ponto de encontro de vários grupos, alguns dos quais é relevante citar: Boulevard do Arco, Parque da Cidade, Centro de Convenções, e margem esquerda do rio Acaraú. Esses são os locais onde ocorrem missas, cultos, *shows*, festivais, festas de carnaval, micaretas, apresentações de teatro e várias outras apresentações culturais, fazendo desses pontos locais de identidade dos grupos de jovens.



*Foto 8 - Boulevard do Arco de Nossa Senhora de Fátima*

Fonte: <[www.sobral.ce.gov.br](http://www.sobral.ce.gov.br)>, 2009



*Foto 9 - Parque da Cidade*

Fonte: <[www.sobral.ce.gov.br](http://www.sobral.ce.gov.br)>, 2009



*Foto 10 - Pista de skate do Parque da Cidade*

Fonte: MORAES, 2010



*Foto 11 - Margem esquerda do rio Acaraú*

Fonte: <[www.sobral.ce.gov.br](http://www.sobral.ce.gov.br)>, 2009



*Foto 12 - Centro de Convenções*

Fonte: MORAES, 2010

### **3.2 A CIDADE DE SOBRAL COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

A forma de uma cidade muda mais depressa, lamentavelmente, que o coração de um mortal (BAUDELAIRE apud GOFF, 1998, p. 143)

A partir de uma compreensão histórica e conceitual da cidade, abordamos a cidade de Sobral como referência para o ensino de geografia. Nossa finalidade é traduzir o conteúdo programático de ensino de geografia em determinadas atividades em salas de aula para o ensino médio. Nesse sentido, buscamos orientar os conteúdos referentes à cidade nas aulas de geografia, utilizando os aspectos locais para desenvolver com os alunos.

Para a constituição do trabalho refletimos sobre a compreensão conceitual da cidade, buscando destacar determinados autores que pensaram a cidade de forma diferente ao longo

do tempo, interpretando o modo de vida dos cidadãos e suas manifestações no espaço geográfico.

Assim, para Scarlato (2008) a compreensão de cidade remete a pensá-la como um aglomerado permanente, cujas atividades não se caracterizam como agrícolas, sendo essa aglomeração importante para o trabalho das atividades não-agrícolas. Harvey (1980, p. 204) parte do pressuposto de que “as cidades são formas criadas e produzidas para mobilização, extração e concentração geográfica de quantidades significativas do produto excedente socialmente definido”. Desse modo, a cidade é um produto social, podendo ser considerada um ambiente tangível.

Para reunir dados da cidade de Sobral, buscamos consultar diferentes órgãos, como a Prefeitura Municipal de Sobral (selecionando fotos aéreas do espaço urbano e perfil básico do município) e o posto do IBGE em Sobral (para obter o registro dos bairros oficiais, o mapa do município, informações dos bairros de forma individual), e realizar visita (trabalho empírico) aos bairros, onde observamos moradia, infraestrutura, atividades econômicas, meios de transporte e de comunicação.

A discussão que propomos envolve três aspectos: origem da cidade e seus conceitos; caracterização da cidade de Sobral; desenvolvimento de atividades práticas para estudar a cidade de Sobral em sala de aula.

### **3.2.1 A discussão da origem da cidade e seus conceitos**

A formação das cidades pode ser registrada a partir do momento em que o homem deixa de ser nômade e passa a fixar-se no solo para a prática da agricultura. Então ele deixa de transitar pelos espaços em busca de alimento, passando a plantá-lo e colhê-lo. É somente quando o homem começa a desenvolver técnicas auxiliares ao cultivo e à colheita dos alimentos que desenvolve a produção do excedente agrícola (ROLNIK, 1994).

No decorrer dos anos, a agricultura atingiu bons estágios no campo tecnológico, e o homem passou a dispor de técnicas que iriam facilitar e acelerar a produção de alimentos. A título de exemplo desses avanços, temos a adubagem e a irrigação, que ocasionaram o aumento das colheitas. Assim se estabeleceram as condições para a geração do excedente, e “(...) a cidade, enquanto local permanente de moradia e trabalho se implanta quando a

produção gera um excedente, uma quantidade de produtos para além das necessidades de consumo imediato” (ROLNIK, 1994, p. 16).

É interessante destacar que, na fase de transição do feudalismo para o capitalismo, as terras pertenciam aos senhores feudais; desse modo, a cidade surge como lugar do trabalho livre: “O burgo, lugar onde o trabalho livre é possível, concentra artesões, o pedreiro, o alfaiate, mas também os comerciantes. Esse lugar, a cidade, se diferencia do campo, entre outros motivos, pela possibilidade desse trabalho livre” (SANTOS, 1997, p. 52).

De acordo com Scarlato (2006, p. 398), “a história da cidade pode ser considerada como a história da humanidade. Ela é o ‘arquivo de pedra’. Sempre esteve nas obras dos grandes filósofos da Antiguidade”. Daí acreditarmos que a cidade nasce a partir da necessidade de organização de um determinado espaço, objetivando integrá-lo e aumentar sua independência. Dessa forma, possibilita-se a sobrevivência e apropriação do grupo, buscando satisfazer suas necessidades, ou seja, estabelecer-se no lugar, moldá-lo e organizá-lo de acordo com suas vontades e necessidades, fazendo da cidade

um lugar de trocas. Trocas materiais antes de tudo: lugar mais favorável à distribuição dos produtos da terra, à produção e distribuição dos produtos manufaturados e industriais e, enfim, ao consumo dos bens de serviços os mais diversos. A essas trocas materiais ligam-se, de maneira inseparável, as trocas do espírito: a cidade é por excelência o lugar do poder administrativo, ele mesmo representativo do sistema econômico, social e político, e, é igualmente, o espaço privilegiado da função educadora e de um grande número de lazeres: espetáculos e representações que implicam a presença de um público denso. (AUZELLE apud SCARLATO, 2008, p. 398)

Dessa forma, podemos afirmar que as cidades puderam formar-se graças ao avanço das técnicas de produção agrícola, que possibilitou a formação de um excedente de produtos alimentares (SANTOS, 1997). A evolução das técnicas rudimentares de cultivo foi condição determinante para a produção do excedente agrícola, uma vez que todos os homens na época praticavam a mesma atividade – a agricultura –, a produção aumentava rapidamente, dando independência e oportunidade às pessoas de exercer outras atividades.

A cidade existe historicamente devido à ocorrência da divisão do trabalho, que se apresenta através das diferentes profissões exercidas. A sociedade responsável pela apropriação e transformação do espaço natural organiza o espaço para a sobrevivência da humanidade: “A cidade reúne um considerável número das chamadas profissões cultas, possibilitando o intercâmbio entre elas, sendo que a criação e a transmissão do conhecimento tem nela lugar privilegiado” (SANTOS, 1997, p. 53).

O grau de desenvolvimento da cidade pode variar com o passar do tempo, ao passo que o homem desenvolve e adquire novas formas de modificar seu espaço, levando em consideração suas necessidades no momento. Assim sendo, o espaço concretiza-se através do acúmulo e função das atividades realizadas, em momentos diferentes, a cada geração que as executou.

A Revolução Industrial do século XIX ocasionou o crescimento das cidades, tendo como passo fundamental as grandes melhorias na agricultura e nas tecnologias. Auxiliou na produção de alimentos e de produtos em larga escala, o suficiente para satisfazer as necessidades do local (cidade), e produzindo excedente para ser industrializado e comercializado.

É importante destacar que o processo de desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação também impulsionou a concentração de objetos e pessoas na cidade. Segundo Garnier (1997), distinguem-se dois grandes tipos e formas: os transportes materializados, fundamentais para o deslocamento de pessoas, bens e mercadorias indispensáveis à realização das atividades urbanas, e as ligações para transmissão de mensagens, que, sob as mais diferentes formas, tornaram desnecessário o deslocamento humano.

A evolução das técnicas aperfeiçoou o transporte, e também auxiliou o crescimento urbano, à medida que possibilitou que os produtos agrícolas e as matérias-primas fossem transportados a longas distâncias. E os meios de comunicação, como *internet*, telefonia, satélites, tornaram em parte desnecessário o deslocamento físico das pessoas, sem que se perdesse o contato por isso.

Esta apresentação do surgimento da cidade, destacando determinados fatos e acontecimentos, é importante para registrar a história da cidade, permitindo conhecer como ela foi constituída ao longo dos tempos. Mas como podemos entender a cidade nos dias atuais? Como podemos compreender a cidade no contexto contemporâneo?

Para Hiernaux (2006, p. 197), “estamos diante de uma inescusável multiplicidade de vozes que pretendem decifrar a cidade contemporânea”. O referido autor considera que ainda se utiliza uma leitura tradicional para qualificar o que se tem chamado de “cidade”.

(...) seguimos usando a voz “cidade” para qualificar estas urbanizações extensas, esta cidade difusa, estas formas de ocupação do espaço inovadoras que impactam nosso intelecto e nossos sentidos, como se nada tivesse mudado desde a polis grega, desde o nascimento do burgo feudal na idade média européia, ou desde a cidade industrial do século XIX. Em outras palavras, a voz que descreve as formas de ocupação do espaço pareceria ter se congelado enquanto que, mediante a realidade, ninguém poderá negar a profunda transformação da “cidade”. (HIERNAUX, 2006, p. 198)

A preocupação com as transformações ocorridas no espaço da cidade leva a considerar como pressuposto o reconhecimento de que as cidades mudam tão rapidamente quanto as sociedades. Essa “impressão de que todo o conhecimento que a humanidade acumulou sobre a história das mesmas, está se erodindo pela intensidade e quase, pela própria violência do processo de mudança” (HIERNAUX, 2006, p. 197).

Não é possível esgotar a discussão, mas destacamos que o referido autor busca fazer uma “reflexão ontológica sobre a cidade, sobre a essência mesma do que se tem considerado, desde o renascimento do processo urbano na Europa medieval, como uma cidade” (HIERNAUX, 2006, p. 198). E para explicar a cidade hoje, elegeu três categorias fundamentais: o labiríntico, o fugaz e o fortuito. Na verdade, são três figuras metafóricas consideradas essenciais para entender a cidade.

Segundo Santos (1988) e Lefebvre (1991),

a cidade é a forma, é a materialização de determinadas relações sociais”. A cidade está no contexto da modernização contemporânea, onde todos os lugares são mundializados. Onde há lugares globais simples e lugares globais complexos. Sendo os primeiros apenas vetores da modernidade. Já nos “lugares complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem. (SANTOS, 1997, p. 258)

A cidade como um espaço concreto, representada por um conjunto de redes, enfim a materialidade visível do urbano. Ainda, “a cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos e de ações, mas entendendo que ela expressa esse espaço, como lugar de existência das pessoas, não apenas como arranjo de objetos, tecnicamente orientado” (CAVALCANTI, 2001, p. 15).

Ao pensar a cidade para o ensino de geografia na educação básica, Callai (2000, p. 127) parte da compreensão que a cidade é um “lugar de concentração da população é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais intensa, mais complexa”. E ainda acredita que a cidade distancia os homens da natureza, ao criar e recriar condições novas de relação entre a sociedade e a natureza.

Segundo Araújo e Santana (2005, p. 14), podemos entender que a cidade constitui-se em uma grande diversidade de elementos, e essa diversificação é o que mais atrai as pessoas. São modos, culturas e sistemas diferentes que passam a compor um mesmo espaço. Os mesmos autores complementam ainda que:

Enquanto espaço de ocupação diversa, a cidade passa a ser definida como um espaço em que as condições de vida e sobrevivência para a grande maioria da

população são as mais precárias possíveis (...) contrapondo-se quase sempre com o requinte dos bairros nobres (...) mostrando em um mesmo espaço citadino o luxo e o lixo, símbolos fiéis de uma política desigual e excludente. (ARAÚJO; SANTANA, 2005, p. 15)

Em consonância com os autores, entendemos que a cidade é composta por pessoas com realidades diferentes, produzindo conseqüentemente espaços (bairros) diferentes. Isso ocorre porque a sociedade que organiza a cidade é dividida em classes, ou seja, há níveis de vida diferentes que cada vez mais se definem em consequência do sistema de produção (capitalista) em que a cidade está inserida. A cidade reflete o modo de vida da sociedade que a constitui, ou seja, por ser um espaço geográfico, é transformado e produzido através das atitudes e necessidades diárias de seus habitantes.

É importante destacar determinadas orientações para estudar a cidade, seja como pressuposto teórico para o trabalho empírico do geógrafo, seja para o planejamento territorial. Assim sendo, Scarlato (2008, p. 399) explica que, para o estudo da cidade, os critérios utilizados por Ratzel consistiam em considerar as atividades desenvolvidas pelos habitantes, sendo que:

a cidade é um todo aglomerado permanente cujas atividades não se caracterizam como agrícola”. A grande concentração das atividades terciárias públicas e privadas do aglomerado e a forma contínua dos espaços edificados onde se dá as habitações da população que vive dessas atividades são atributos que permitem caracterizar melhor o termo *cidade*.

Outro aspecto relevante no estudo da cidade é a caracterização, colocada em relevo por Azevedo (1970), ao descrever as cidades brasileiras sob aspectos que devem ser considerados para o entendimento de sua constituição e formação; a caracterização da cidade realizada pelo autor consistia em observar as topografias acidentadas, as ruas, as encostas e os fundos dos vales.

As cidades diferem quanto a suas origens e também pelas regiões onde vieram a localizar-se, como feitorias quinhentistas, postos militares, aldeamentos de índios, atividades de mineração, engenhos, fazendas de gado, loteamentos rurais, núcleos coloniais, vias de circulação, vias férreas, estabelecimentos industriais, núcleos de pescadores ou entrepostos comerciais (AZEVEDO, 1970).

Quanto à orientação do planejamento, são notórias as transformações ocorridas na cidade nos últimos anos, principalmente considerando o aumento do número de pessoas morando nas grandes cidades. A preocupação é manifestada no campo legal pela aprovação do Estatuto da Cidade, criado pela lei No. 10.257, de 10 de julho de 2001, que define, no

Art.4, os instrumentos a serem utilizados, sendo um deles o planejamento das regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões.

É necessário traçar parâmetros para o planejamento da cidade, considerando os seguintes aspectos: planejamento territorial; demanda de espaço na cidade; morfologia urbana; formas de uso do solo urbano; e significado da cidade para os indivíduos (SCARLATO, 2008).

Enfim, a cidade é identificada como um produto histórico e social que tem relações com a sociedade e com os conjuntos de elementos que constituem sua história. Portanto elas são inacabadas e constantemente modificadas ou complementadas, retratando dessa forma as necessidades econômicas e sociais da sociedade que a constitui.

### **3.2.2 A origem da cidade de Sobral**

A cidade de Sobral está localizada num grande vale entre as serras da Meruoca e Ibiapaba, na região noroeste do estado do Ceará. A área total do município corresponde a 2.122,96 km<sup>2</sup>, representando 0,53% do território cearense, com uma população estimada de 180.046 habitantes (CEARÁ, 2009).



*Foto 13 - Boulevard do Arco de Nossa Senhora de Fátima – vista aérea*

Fonte: <[www.sobral.ce.gov.br](http://www.sobral.ce.gov.br)>, 2009

Sobral tem a mesma origem de muitas das cidades brasileiras, cuja constituição, conforme Azevedo (1970), associa-se a determinadas atividades econômicas ou a formações

físico-geográficas. No caso de Sobral, sua origem está ligada à criação de uma fazenda. No século XVIII, o português Antonio da Costa Peixoto conseguiu uma sesmaria na ribeira do rio Acaraú, no local onde hoje está localizada a cidade de Sobral, à margem esquerda do rio Acaraú. Mais tarde, parte dessa sesmaria foi herdada por Quitéria Marques de Jesus, que em 1750 denominou a fazenda de Caiçara, formando em pouco tempo um povoado (SOARES; GIRÃO, 1997).

O rio Acaraú foi considerado o ponto essencial da colonização, pois os caminhos fluvioterrestres serviam de escoadouro das boiadas de corte para os mercados consumidores, e, nesse contexto, a estrada da Caiçara era percorrida frequentemente pelas boiadas. Dessa forma, foi um importante fator de ligação entre o interior e o litoral. Dedicada às atividades pastoris e comerciais, a povoação de Caiçara tornou-se importante centro populacional, sendo por isso elevada à condição de vila por ordem do governador de Pernambuco (SOARES; GIRÃO, 1997).

Somente no dia 12 de janeiro de 1841 Sobral foi elevada à condição de cidade, com o nome de Fidelíssima Cidade de Januária do Acaraú, sem muita aceitação popular, o que levou a que em 1842 ela fosse denominada Sobral. Tornou-se centro urbano difusor de cultura em todo o norte cearense (SOARES; GIRÃO, 1997).

No decorrer do século XIX, a cidade de Sobral destacava-se como centro regional, dado seu grau de crescimento e desenvolvimento econômico, constituindo assim um centro de convergência, por reunir uma moderna estrutura nos setores da saúde, educação, comércio, indústria, serviços, lazer, cultura e arte.

Hoje Sobral é o principal centro industrial da região norte do estado do Ceará, como resultado recente de uma política de atração de empreendimentos e investimentos, constituída por incentivos fiscais e financeiros, na forma de isenções e/ou reduções de tributos e taxas federais, além de incentivos estaduais oriundos do Fundo de Desenvolvimentos Industrial do Ceará (FDI)/Lei Estadual No. 10.367. E, mais recentemente, de incentivos municipais do Fundo de Aval do Município (FAM) a partir de classificações do Programa de Desenvolvimento Econômico de Sobral (Prodecon) (SILVA; ALVES, 2005).

Com a instalação das indústrias, a circulação acentuou a dinâmica interna da cidade: trata-se da movimentação e deslocamento de pessoas e mercadorias. As atividades industriais intensificam os fluxos internos e externos, exigindo que mais pessoas circulem, com o objetivo de realizar os mais diversos tipos de atividades não-agrícolas.

O município é constituído por distritos (ver mapa 7), com destaque para Aprazível, Aracatiaçu, Jaibaras, Jordão e Taperuaba, todos com uma população a cima de cinco mil habitantes e com atividade econômica que gira em torno de feira de artesanato, fábrica de cal, brita, beneficiamento de leite, confecção de peças íntimas, criação de peixes, cultivo de pimenta de tabaco, produção de tijolos, além de pequenos comércios.

Assim como na maioria das cidades, também em Sobral as moradias assumem formas e tamanhos diferentes, segundo o poder aquisitivo de cada família. Elas diferem de acordo com as diferentes formas de apropriação da cidade pelos habitantes.

Há uma variação de habitação no mesmo tempo e no mesmo espaço, porque há uma variação na capacidade de pagar pela casa e pelos equipamentos de serviços coletivos. As unidades de moradia são, então, de tipos diferentes em função de diferenças existenciais e sociais concretas. (CAVALCANTI, 2002, p. 56)

Como consequência, a cidade é organizada, ou seja, estruturada por diferentes ambientes que dividem o mesmo espaço, os quais podem ser representados pelos bairros, praças, avenidas e ruas. O crescimento da cidade de Sobral ocorre de forma horizontal. Nos últimos anos as moradias estão presentes em todas as direções da cidade.

### **3.2.3 A cidade de Sobral e o ensino de geografia**

Ao estudar geografia, devemos nos perceber como participante do espaço estudado, e entender os fenômenos e sua relação com a organização da vida e do trabalho dos homens, que habitam e moldam os espaços de acordo com suas necessidades e interesses.

A cidade é um dos temas mais importantes nas aulas de Geografia, pois auxilia o aluno a compreender a organização do espaço vivido. Segundo o IBGE (2007), dos 5.507 municípios recenseados em 2000, aproximadamente 75% apresentam população correspondente a 20 mil habitantes. No entanto as realidades desses municípios nem sempre são consideradas nas aulas de geografia.

Destacamos aqui a necessidade de contextualização dos conteúdos, no sentido de promover aprendizagem do aluno ao relacionar os assuntos discutidos em sala àqueles ocorridos em sua vida cotidiana.

A seguir apresentaremos algumas atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de geografia, considerando a cidade de Sobral como referência para as atividades práticas escolares.

#### **a) A cidade ontem e hoje**

A atividade tem o objetivo de levar o aluno – através da observação, percepção e interpretação de imagens fotográficas – a reconhecer e identificar as mudanças ocorridas na cidade de Sobral no decorrer dos anos.

A atividade exige uma preparação, pois devemos adquirir e levar para a sala de aula várias fotografias de épocas e espaços diferentes da cidade. Podemos utilizar fotografias do mercado público, de praças, igrejas, bairros, casas antigas, do teatro e das áreas tombadas como patrimônio público.

Os procedimentos são a leitura orientada das fotografias, com incentivo à execução das etapas do processo de leitura de uma fotografia, que consistem em percepção, identificação e interpretação.



*Foto 14 - Vista panorâmica do bairro Cidade Dr. José Euclides*

Fonte: Associação dos Moradores dos Terrenos Novos, década de 1980



*Foto 15 - Vista panorâmica do bairro Cidade Dr. José Euclides*

Fonte: MORAES, 2008



*Foto 16 - Praça Dr. Estevam Ferreira da Ponte*

Fonte: Associação dos Moradores dos Terrenos Novos, década de 1980



*Foto 17 - Comércio ambulante na praça Dr. Estevam Ferreira da Ponte*

Fonte: MORAES, 2008

A partir de então devemos questionar os alunos sobre as diferenças entre as imagens e sobre por que os espaços de uma mesma cidade são diferentes. A finalidade é incentivar o aluno a entender que em uma mesma cidade os habitantes apropriam-se do espaço de forma diferente, de acordo com seu poder aquisitivo, acarretando várias formas de organização dos espaços que constituem a cidade. Esses espaços podem ser representados por ruas, avenidas, praças e/ou bairros.

Propõe-se ainda o seguinte procedimento: dividir os alunos em dois grupos, que deverão desenvolver atividades como segue:

- ✓ Grupo 1 – Confeccionar um mural com fotos antigas e atuais do mesmo local. Através de exposições orais, devem ser identificadas as diferenças, as causas e as consequências das mudanças observadas.
- ✓ Grupo 2 – Confeccionar um mural com fotos de espaços diferentes da cidade de Sobral. Podem-se utilizar fotografias de bairros periféricos e centrais. Através de exposições orais, devem-se comparar e caracterizar os tipos de moradias e infraestrutura existentes em cada bairro. Por fim, os alunos devem apresentar justificativas para as diferenças identificadas.

#### **b) Aula de campo na cidade de Sobral**

A atividade tem o objetivo de conhecer e entender a forma de organização da cidade de Sobral através dos bairros periféricos e centrais. Para a preparação da aula de campo, devemos adquirir uma planta baixa ou croqui da cidade de Sobral, a partir da qual podemos identificar, junto com os alunos:

20. Em quantos bairros a cidade está dividida;
21. Pontos de referências de cada bairro;
22. Perímetro de cada bairro;
23. Importância histórica e econômica de cada bairro para a formação da cidade.

A preparação em sala de aula deve consistir em visitas aos bairros para orientar as observações dos alunos a partir de um roteiro elaborado pelo professor. Devemos seguir de forma específica, em cada bairro visitado. Posteriormente as informações colhidas serão comparadas pelos alunos.

O roteiro a ser observado em cada bairro deve conter:

- Identificação do nome do bairro;
- Como o bairro é conhecido pelos moradores;
- Localização do bairro na cidade;
- Bairros vizinhos;
- Principal ponto de referência;
- Bairros que apresentam boas condições de infraestrutura;
- Tipos de moradias predominantes no bairro;
- Bairros mais importantes da cidade;
- Bairros que não dispõem de infraestrutura;
- Bairros que apresentam moradias precárias;
- Bairros em expansão.

Como avaliação, podem-se orientar os alunos a fazer anotações de campo individuais. De posse das informações coletadas durante as observações, eles deverão apresentar suas anotações de campo individualmente, respondendo ou contemplando os questionamentos apresentados no roteiro.

### **c) Representação espacial do bairro**

A atividade propõe desenvolver com os alunos as formas de representação espacial, através dos bairros da cidade de Sobral.

Na preparação em sala de aula, cada grupo ficará responsável por um bairro da cidade, sendo denominado pelo próprio nome do bairro.

Para construir a representação espacial do bairro, os alunos, com auxílio do professor, confeccionarão a planta ou croqui de representação do bairro. Em seguida os grupos deverão

expor a planta, identificando oralmente, na linguagem cartográfica, as características de cada bairro quanto a:

- 1) Localização na cidade;
- 2) Perímetro;
- 3) Casas mais antigas;
- 4) Equipamentos urbanos: creche, lazer, posto de saúde, posto policial; rede de esgoto, rede elétrica, rede de transporte, e outros;
- 5) Economia: indústria, comércio, escolas, agricultura etc.

Como atividade de avaliação, podem-se orientar os alunos a elaborar um informativo dos bairros a partir das informações coletadas, com a finalidade de divulgar na escola e avaliar o grau de desempenho do grupo durante o exercício.

#### **d) Migração: saída e entrada de pessoas**

A atividade permite conhecer a mobilidade da força de trabalho na cidade de Sobral, a partir dos trabalhadores da indústria. Muitas famílias que moram em Sobral têm parentes que nasceram no município e foram para outras cidades do Brasil, mas há também famílias de outras cidades que migraram para Sobral (cidades vizinhas e de outros estados). Dessa forma, cada aluno deve ser orientado a entrevistar no mínimo três famílias de trabalhadores que migraram motivados pelo emprego ou desemprego, investigando suas condições de vida na cidade. Então podemos entrevistar um trabalhador ou ex-trabalhador da indústria de calçados Grendene, por exemplo.

Como preparação em sala de aula, os alunos deverão consultar os trabalhadores inscritos para trabalhar na indústria de calçados em Sobral, ou que já tenham trabalhado. A seguir, sugestões para o roteiro da entrevista:

- Motivo de trabalhar na indústria de calçados Grendene;
- Idade;
- Grau de escolaridade;

- Documentos exigidos no ato da inscrição;
- Dificuldades enfrentadas no ato da inscrição para o emprego;
- Opção de setor da fábrica;
- Opção de horário de trabalho;
- Recursos oferecidos pela fábrica para o recém contratado.

Como avaliação, cada aluno, baseado nas discussões em sala e nas informações obtidas nas entrevistas, deve elaborar um texto identificando as principais motivações das migrações, o grau de escolaridade da maioria dos entrevistados, as principais dificuldades enfrentadas em seus destinos e os objetivos traçados pelos trabalhadores para manter-se na cidade.

#### **e) A circulação na cidade de Sobral**

A atividade permite entender e conhecer as formas de circulação de pessoas e mercadorias na cidade de Sobral. É necessário ressaltar a importância dos transportes para a circulação de pessoas e mercadorias e o funcionamento da cidade. Diariamente são utilizados transportes com o fim de se executarem desde as mais simples atividades, como trabalhar, consumir ou estudar, até viabilizarem-se as mais complexas, como serviços clínicos especializados, aquisição de produtos refinados pela indústria, ou transporte aéreo particular.

Na preparação em sala de aula, devemos esclarecer que Sobral, por ser uma cidade de porte médio, coloca à disposição de seus habitantes todos os serviços e recursos necessários ou requisitados. Por isso diariamente pessoas de outras cidades pequenas da região norte do Ceará deslocam-se em direção à cidade, para contar com os mais diversos serviços oferecidos por ela.

Entre os procedimentos para conhecer o uso dos transportes na cidade, podem-se orientar os alunos a entrevistar os motoristas de ônibus urbanos, transporte alternativo (Topics), mototaxistas ou taxistas. Tais profissionais são responsáveis pelo transporte diário de usuários/passageiros. Através das entrevistas os alunos serão instigados a entender a circulação de pessoas e mercadorias no interior da cidade. Algumas sugestões para o roteiro da entrevista:

- 1) Número de viagens por dia;
- 2) Média de passageiros por viagem (ônibus ou táxi);
- 3) Duração do percurso;
- 4) Destinos mais requisitados pelos passageiros;
- 5) Transportes mais utilizados pela população.

Como avaliação, os alunos em grupo devem elaborar tabelas e gráficos, como forma de representar as informações colhidas nas entrevistas.

#### **f) Os meios de comunicação na cidade de Sobral**

A atividade possibilita conhecer os meios de comunicação existentes na cidade de Sobral. Na preparação em sala de aula, devemos chamar a atenção para a importância dos meios de comunicação, que nas últimas décadas, com o auxílio de novas tecnologias, vêm se desenvolvendo com maior rapidez e eficácia, possibilitando que indivíduos residentes em cidades médias (como Sobral) estabeleçam relações com pessoas de outros estados, cidades e até de outros países. Dessa forma reduzindo as distâncias e ignorando as fronteiras.

Na preparação em sala de aula para trabalhar os tipos de meios de comunicação, devemos levar o aluno a analisar e conhecer, com auxílio do professor, as formas de comunicação na cidade de Sobral:

- ✓ Telefones residenciais;
- ✓ Telefones públicos (orelhões);
- ✓ Rádio (Princesa do Vale FM);
- ✓ Antenas (particulares) para telefones celulares;
- ✓ Torres de transmissão de sinais de canais para TV (que beneficiam a população de modo geral) e antenas parabólicas;
- ✓ Correios;
- ✓ Jornais e revistas adquiridas por meio de assinaturas;
- ✓ Rede de internet:
  1. Cybercafês;

2. Assinaturas particulares;
3. Ilha Digital, que atende as famílias carentes do município (Programa do Governo Federal).

Entre os procedimentos, os alunos podem consultar os meios de comunicações usados na cidade, trabalhando em equipes, que deverão pesquisar sobre cada meio de comunicação. Cada equipe será orientada pelo professor no tocante ao modo de adquirir as informações necessárias, bem como à indagação dos órgãos e/ou responsáveis que utilizam o meio de comunicação em questão.

Para a avaliação, pode-se solicitar que as equipes elaborem uma representação espacial dos meios de comunicação. Cada mapa deve conter todas as redes de comunicação consultadas. Em seguida, devem-se representar os tipos de fluxos mais intensos, através de setas e cores, no mapa do município ou planta da cidade.

As ideias apresentadas buscaram discutir a relevância do estudo da cidade, ao fazer referência à cidade de Sobral nas aulas de geografia. Os resultados obtidos revelam a importância do estudo da cidade, no intuito de formar cidadãos ativos e conscientes de sua realidade.

O professor de geografia deve estar preparado para assumir a responsabilidade de sua função nesse processo de ensino e aprendizagem, pois cabe a ele desenvolver e adotar atividades e metodologias que possibilitem ao aluno relacionar os conteúdos discutidos em sala aos acontecimentos ocorridos em seu cotidiano. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para o ensino e aprendizagem das cidades nas aulas de geografia, além de incentivar a realização de outras pesquisas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que fazemos ao fim da pesquisa são de que estamos em um processo de aprendizagem e de muitos desafios na educação (básica ou acadêmica). Em nosso país, tudo ainda é muito novo, recente e experimental. E o pensamento, as atitudes vazias ou cheias, as teorias demandam tempo e espaço. E um tempo histórico, cuja duração não nos cabe definir.

Concordamos com Bourdieu (1987, p. 34) quando este afirma que “construir um objeto científico é, antes de mais e, sobretudo, romper com senso comum”. Não tínhamos a pretensão de criar uma teoria, mas intentávamos buscar elementos conceituais para fundamentar uma compreensão e orientar uma ação, ao nos apropriarmos das teorias que existem. Na verdade, nosso propósito, como pode ser observado na introdução da pesquisa, foi descobrir, pela experiência nos estágios, como o aluno do ensino médio da educação básica pode compreender o espaço vivido no mundo contemporâneo, a partir do lugar e do território, na perspectiva de uma geografia cidadã.

Encontramos na fenomenologia o método de investigar a questão posta, de mover nosso pensamento através das estruturas formais da fenomenologia (parte e todo, identidade, intencionalidade); assim, o contexto escolar abordou questões gerais e específicas da educação no país, a escola como nossa identidade territorial e a experiência nos estágios como ação intencional no lugar.

Na busca por compreender de que modo nosso aluno da educação básica pode entender o espaço vivido, discutimos o contexto escolar, uma vez que toda e qualquer teoria é fruto de seu contexto social, político, econômico e cultural. A contextualização mostrou-nos a complexidade da ação pedagógica nas escolas, havendo muitas variáveis a serem consideradas no processo. Então, de posse dessa compreensão, podemos definir melhor a atuação da geografia, do pesquisador, do professor da educação básica, ou melhor, sua contribuição na formação do aluno cidadão.

Não é possível estabelecer receitas ou fórmulas eficazes e eficientes para o fazer geográfico na educação básica. Cada cidade, cada local, cada território apresenta sua singularidade, sua identidade, sua cultura. O cidadão deve ser respeitado em sua territorialidade, embora concordemos que a “localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre as forças de mercado e de decisões de governo” (SANTOS, 1987, p. 112).

Porém vemos quão importante foi a elaboração de Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia (BRASIL, 1996) e dos Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio (RCB) (CEARÁ, 2001). Apesar de toda crítica, consideramos essa iniciativa uma forma de sistematizar a estrutura científica da disciplina de geografia. É fundamental para existência da geografia, como área do conhecimento científico, preservar e zelar por sua autonomia, seus conceitos, suas categorias, sua linguagem própria e seus instrumentos de análise.

O desafio é encontrar a maneira de trabalhar tal conhecimento científico na educação básica e continuar defendendo o ensino de geografia para a formação do cidadão. Por essa razão, fizemos um breve histórico da ciência geográfica e destacamos seus formuladores, buscando saber sua gênese, mesmo de forma breve, permitindo apreender a sistematização e deixando clara a importância do raciocínio geográfico nas primeiras formulações da disciplina como científica.

Com isso, esperamos entender de que maneira nossos primeiros formuladores pensaram a geografia, como se vão criando conceitos, termos, categorias etc. A geografia crítica da década de 1980/90 traduziu a sistematização da ciência geográfica em tradicional e descritiva, em determinismo e possibilismo, e condenou seu método, principalmente nos livros didáticos. A valorização do nascimento da ciência não significa concordar com suas formulações atualmente, mas considerá-las importantes em seu contexto. Assim, tentamos descrever a sistematização da ciência, destacando imagens de algumas personalidades.

Nossa experiência nos estágios possibilitou analisar as abordagens dos livros didáticos utilizados na escola como um dos instrumentos que contribuem para a formação do aluno cidadão, além dos relatos das experiências vividas, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, com os acadêmicos do curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Nos relatos de estágio e nas atividades do último capítulo, buscamos demonstrar, conforme Nóvoa (2009), o esforço em nos tornamos organizadores de aprendizagens, de aprendizagens por via dos novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais e reais. Mostrar que a competência do fazer geografia está associada a sua compreensão do conhecimento, compreender a ponto de reorganizar, de ser capaz de reelaborar e de transportar em situação didática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. **Cuidad y ciudadanos: A portes para La enseñanza del mundo urbano**. Buenos Saires: Paidós, 2002.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Ed. Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, A. M. B. **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2002.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

ARRUDA, Inácio. **Estatuto da Cidade**. Brasília, 2007.

ALVES, Maria do Carmo; SILVA, Gilcileide, Rodrigues da. **Análise do território de Sobral a partir da indústria Grendene calçados AS**. Disponível em: <[www.uvanet.br/casadageografia](http://www.uvanet.br/casadageografia)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica**. 2ª ed. São Paulo: Companhia editorial nacional, 1970

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

BEZERRA, Holein Gonçalves; LUCA, Tânia R. de. **Em busca da Qualidade**. In: Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BOTO, Carlota. **A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau**. In: Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. V. 36. São Paulo, 2010.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. In: Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vol. 36, número 1. São Paulo, 2010.

BRAGA, Maria Cleonice B. **O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas**. In: Terra Livre. Ano 23. Vol. 1, número 28. SP. 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução CEB no. 2/998**. Diário Oficial, Brasília, 23 abr. 1999. (Seção 1, p. 11)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3ª ed. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei de Estágio. Disponível em: <[http://www.scamilo.edu.br/pdf/lei\\_de\\_estagio.pdf](http://www.scamilo.edu.br/pdf/lei_de_estagio.pdf)>  
Acesso em: 06 mai. 2010.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V. **Lugar da escola na cidade: a escola normal da Parahyba do século XX**. In: Terra Livre. Ano 23. Vol. 1, número 28. SP. 2007.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de. **Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência**. In: Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vol. 35, número 02. São Paulo, 2010.

CAMPOS, Marília Freitas de; REIS, Tozoni (org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**. Reflexões teóricas. São Paulo: Annblume; Fapesp; Botucatu, 2007.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, Luís Marcelo de. **A relação teoria prática nos estágios supervisionados**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (7.: 1994: Goiânia). ANAIS: conferências; mesas-redondas e simpósios. Goiânia, 1994.

CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 1999.

CASTELLAR, Sônia. **A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia**. In: CASTELLAR, S. Educação geográfica: teorias e práticas. 2ª. ed. São Paulo: contexto, 2006.

\_\_\_\_\_.(org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTORINA, José; BANQUERO, Ricardo. **Dialética Y psicologia Del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky**. Buenos Aires: Amorrout, 2005.

CASO, Maria Victoria; GURECICH, Raquel. **Geografia nuevos temas, nuevas preguntas**. Buenos Aires: Editorial biblos, 2007.

CASTRO, Iná Elias de Castro; Gomes, Paulo C. da; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Brasil: questões atuais da reorganização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre – RS: Editora Medição, 2000.

\_\_\_\_\_. (org). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano e Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas - SP: Papyrus, 2008.

CEARÁ, Avaliação da Alfabetização. **SPAECE – Alfa: Boletim de resultados da Alfabetização**. CREDE SOBRAL, 2008.

CEARÁ, Avaliação da Educação Básica. **SPAECE: Boletim Regional de resultados 5º e 9º anos do Ensino Fundamental**. Fortaleza, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro aprender!** Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia. Caderno da Aluna e do Aluno. Vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Aprender!** Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia. Caderno da Aluna e do Aluno. Vol. 2. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Desafios da Educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador**. São Paulo, FEUSP, Revista Educação e Pesquisa. Vol, 36. Número especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para o ensino médio**. (Coleção Escola Aprendiz – volume 1). Fortaleza: Seduc, 2009.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **A geografia Cultural**. 3ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Papel da Nova Geografia Cultural na Compreensão da Ação Humana**. In: ROSENDHAL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato (org.). **Matrizes da Geografia Cultural**. EdUERJ. Rio de Janeiro-RJ, 2001

\_\_\_\_\_. **A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia.** In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CORREA, Roberto Lobato. **Trajatórias Geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COSGROVE, Denis E. **Em direção a uma geografia cultural radical: problemas da teoria.** In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. **Novos rumos da Geografia Cultural.** In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSTA, Rogério H. da. **O mito da desterritorialidade: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

DAMIANI, Amélia Luisa. **Geografia política e novas territorialidades.** In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). Geografia em perspectiva. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DUNCAN, James S. **O supra-orgânico na Geografia cultural Americana.** In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** Moderna, 2008.

GASSET, José Ortega Y. **A rebelião das massas.** 3º ed. Rio de Janeiro, 1971.

GIALDINO, Irene Vasilachs. (Coord). **Estratégias de Investigación Cualitativa.** Barcelona, Gedisa editorial. Biblioteca de Edición, 2006.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Ed. Objetiva. Rio de Janeiro – RJ, 1995.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONZÁLEZ, Xosé M. Souto. **Uma proposta para o ensino da geografia na Espanha.** In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004.

GOODSON, Evor F. **Currículo: teoria e história.** 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

GOFF, Jacques Le. **Por amor às Cidades: conversações com Jean Lebrun.** 1ª ed. São Paulo: UNESP, 1998.

GOOGLE, Imagens. Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 02 fev.2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://images.google.com.br>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Friedrich\\_Ratzel.jpeg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Friedrich_Ratzel.jpeg)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_.Disponível em: <<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.geography.wisc.edu/history>>. Acesso em: 07 mai. 2010

HARDWICK, Susan W. **O ensino de geografia nos Estados Unidos**. In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEERDT, Mauri Luiz. **Pensando para viver alguns caminhos da Filosofia**. 5ª ed. Florianópolis-SC: Sophos, 2005.

KOSEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da Terra: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

IBGE. Cidades. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 24 abr. 2007.

IPECE, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Básico Municipal – Sobral**. Fortaleza, 2009.

LACEY, Hugh M. **A linguagem do espaço e do tempo**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1972.

LACOSTE, Yves. **A geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 1988.

LEFORT, Isabelle. **O ensino de geografia na França**. In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004.

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

LEMKE, Jay. **Aprender a falar ciência: temas de Educación**. Barcelona: Paidós, 1997.

LEMONS, Emília Sande. **Educação geográfica em Portugal**. In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004.

LIMA, Maria S. Lucena. **Pelos caminhos do Estágio Supervisionado: nosso jeito de caminhar no estágio supervisionado**. In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões

sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por que estágio supervisionado para quem já exerce o magistério.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **O estágio supervisionado como estratégia de integração ente a Universidade e a comunidade: uma reflexão sobre a experiência de minicurso.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conversando sobre a práxis docente.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estágio e pesquisa: contribuição para o debate.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **As coisas nem sempre são banais.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta conceitual e metodológica para a formação contínua de professores.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria S. Lucena; GARCIA, Zuleide F. **O professor coletivo.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria S. Lucena; NAKAMOTO, Pérsio. **O bom professor nos filmes.** In: LIMA, Maria S. L. A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno.** 4ª ed. Rio de Janeiro – RJ, 1993.

LOPES, Jader J. Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juíz de Fora: FEME, 2005.

LUQUE, Alfonso; ORTEGA, Rosario; CUBERO, Rosario. **Concepções construtivistas e prática escolar.** In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, J. Domínios do conhecimento prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARLI, André. **Pesquisa, formação e prática.** In: MARLI, André (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MARTIN, André R. **A politização da Geografia como alternativa à “crise dos territórios”.** In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). Geografia em perspectiva. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **Descortinando e (re)pensando categorias espaciais com base na obra de Yi-Fu Tuan.** In: ROSENDHAL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato (org.). Matrizes da Geografia Cultural. EdUERJ. Rio de Janeiro-RJ, 2001

MELO, Raimundo Aguiar. **Ganho econômico como o projeto da queima de resíduo RGC da fábrica de cimento Poty de Sobral.** Monografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral, 2010.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo; CARVALHO, Maria da Conceição V. de. **O ensino secundário da Geografia.** In: Boletim Paulista de Geografia. Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Número1. Jul. 2003.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica.** 19ª ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert (org.). **Ratzel.** Editora Ática - São Paulo, 1990.

MORIM, Edgar. **Ciência com consciência.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar.** 4ª ed. São Paulo: Global, 2002.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização.** In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). Geografia em perspectiva. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Diamantino. **Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico.** In: Boletim Paulista de Geografia. Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Número.1 jul. 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINESSO, Denise Cristina Christov. **A questão ambiental nas séries iniciais: práticas de professores do distrito Anhaguera – São Paulo.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do Conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: ArtMed. 2009.

RINCON, Javier Castañeda. **O ensino de Geografia no México: educação básica (primária e secundária)**. VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2004.

RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. **Domínios do Conhecimento, prática educativa e formação de professores**. São Paulo: Ed. Ática. Vol. 2, 1998.

ROMANO, Sonia Maria Munhões. **Alfabetização cartográfica**. A construção do conceito de visão vertical e a formação de professores.

RONILK, R. **O que é Cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSS, Jurandir L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. Editora: Universidade de São Paulo, 2008.

SANSOLO, Davis Gruber. **O trabalho de campo e o ensino de Geografia**. In: Departamento de Geografia. Revista GEOUSP, 2000. ISSN – 1414-7416.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Clézio. **A cartografia temática no ensino médio de geografia**. In: Boletim Paulista de Geografia. Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Número1. Jul. 2003.

SANTOS, Michelle S. dos; XAVIER, Alessandra S.; NUNES, Ana I. B. Lima. **Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. Brasília: Liber livro, 2009.

SANTOS, Milton. **Novos Rumos da Geografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova**. 4ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Método**. 5ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SATO, Elizabeth C. Maceo; FORNEL, Silvia Renata. **Conhecimento do Espaço Escolar**. In: PASSINI, Elsa Yasuko; MALYSZ, Sandra T. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

SAUER, Carl O. **Geografia Cultural**. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SCARLATO, Francisco. Capuano.; PONTIN, Joel Arnaldo. **O ambiente urbano**. 4ª. ed. São Paulo: Atual editora, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). A geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

SPONVILLE-COMTE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuições para o pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea**. In: Terra Livre. Ano 16. São Paulo, 2001.

SPOSITO, Maria da E. Beltrão. **A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê?** In: SPOSITO, Maria da E. Beltrão (org.). Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia. O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annublume, 2004.

SOARES, Teodoro (org.). **Região Metropolitana de Sobral**. Fortaleza, 2009.

SOARES, Maria N. Maia; GIRÃO, Glória Giovana. **Sobral: história e vida**. Sobral: Edições UVA, 1997.

SOUZA, José Lopes de. **O Território: uma primeira aproximação conceitual**. In: CASTRO, Elias; GOMES, Paulo C. da Costa; CORREA, Roberto Lobato (org.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **O ensino da geografia na virada do século**. In: SOUZA, M. A; SANTOS; M. SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. (org.). Natureza e Sociedade de hoje: uma leitura geográfica. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução a Fenomenologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce A. **Pesquisa e educação de professores.** In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). Geografia em perspectiva. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TERRA, Lígia; COELHO, Marcos de Amorim. **Geografia geral e do Brasil: o espaço natural e socioeconômico.** 1ª ed. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2005.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos.** Edição Unijuí, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: DIFEL, 1983.

\_\_\_\_\_. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

VALVERDE, Rodrigo Ramos. **Transformações no conceito de território: competição e mobilidade na cidade.** Disponível em: <www. Geografia.fflch.usp.br>. Acesso: 28 jun. 2010.

VESENTINI, José Willian. **A formação do professor de Geografia – algumas reflexões.** In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (orgs). **Geografia em perspectiva.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de Libertação.** In: CARLOS, Ana Fani Alexandri (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa e Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VLACH, Vânia R. Farias. **O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica.** In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2004.

WAGNER, Philip L; MIKESEL. Marvin W. **Os temas da Geografia Cultural.** In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni (org). Introdução à Geografia Cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

WORTMANN, Maria L. Castagna. **Currículo e Ciências – As especificidades pedagógicas do ensino de ciências.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE - ENTREVISTA**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

### IDENTIFICAÇÃO

Nome.....  
 Escola.....  
 Anos escolares ensinados.....  
 Tempo de magistério.....  
 Formação acadêmica.....

Ao considerar a análise feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs buscou-se conhecer quais dessas questões destacadas pelos PCNs são vistas como problemas comuns no ensino de geografia. As questões estão relacionadas à prática do professor e a escolha dos seus conteúdos. Abaixo se listou 07 (sete) questões apresentados pelos PCNs para reflexão do entrevistado, enquanto professor da escola. É importante que cada um faça um comentário acerca das questões na tentativa de explicar como se manifesta tal situação na sua escola ou simplesmente negue tal situação problema:

- 6) Comentar com base no ensino de geografia na escola: (...) “o abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e região, bem como do estudo de sua natureza” (BRASIL, 1997, p.24)

.....  
 .....  
 .....

- 7) Comentar com base no ensino de geografia na escola: “são comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem a preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um envelhecimento rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam o discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo a compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de *slogans*” (BRASIL, 1997, p. 24)

.....  
 .....  
 .....

- 8) Comentar com base no ensino de geografia na escola: “há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com os procedimentais e atitudinais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos e atitudes fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha” (BRASIL, 1997, p. 24-5)

.....  
.....  
.....

- 9) Comentar com base no ensino de geografia na escola: “as propostas pedagógicas separam a Geografia Humana da Geografia da Natureza em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social (e a natureza é um apêndice, um recurso natural), ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar, compreender e inserir o juízo do aluno na aprendizagem dos fenômenos em uma abordagem socioambiental” (BRASIL, 1997, p. 24-5)

.....  
.....  
.....

- 10) Comentar com base no ensino de geografia na escola: “a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes” (BRASIL, 1997, p. 24-5)

.....  
.....  
.....

- 11) Comentar com base no ensino de geografia na escola: a noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal, e vice-versa, e como o espaço

geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza) ou Geografia como história do presente (BRASIL, 1997, p. 24-5)

.....  
.....  
.....

- 12) Comentar com base no ensino de geografia na escola: o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo que possam não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico. (BRASIL, 1997, p. 24-5)

.....  
.....  
.....

**Permito que os comentários escritos sejam divulgados com minha identificação para efeito de publicação.**

**( ) Sim. Assinatura.....**

**( ) Não. Assinatura.....**

**ANEXO – PRIMEIRO APRENDER! LER BEM PARA APRENDER PRA VALER**

# PRIMEIRO, APRENDER!

LER BEM PARA APRENDER PRA VALER



CADERNO DA ALUNA E DO ALUNO

MATEMÁTICA  
QUÍMICA  
FÍSICA  
BIOLOGIA  
GEOGRAFIA



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
*Secretaria da Educação*

# Geografia

Caderno da aluna  
e do aluno  
**Aula 1**



**O Nascimento da Geografia**

## Aula 01 - O nascimento da Geografia

**A** dúvida entre quem surgiu primeiro: "o ovo ou a galinha?" Sugere algumas questões semelhantes sobre a Geografia, por exemplo: o que surgiu primeiro, o homem ou Geografia? A natureza ou o homem? A Geografia ou a natureza?

Tais questões nos fazem refletir sobre as origens da Geografia. Para tanto, temos que considerá-la uma ciência, que surgiu se organizou e está em constante evolução.

Desde que o homem surgiu na Terra, houve a necessidade de conhecer mais sobre os locais onde habitava, caçava ou transitava, observando também os eventos e os fenômenos da natureza. Os homens primitivos já representavam tudo isso.

Os gregos foram grandes autores da geografia e já a definiam como sendo "o estudo da superfície da Terra". O Império Romano, antes de Cristo, em todas as suas conquistas já fazia a contagem da população e até mandava agrimensores para medir o tamanho das terras conquistadas.

Mas a Geografia não era só isso, esse saber com a evolução do próprio homem, (da sociedade), já não mais satisfazia certas necessidades. O homem "descobriu a natureza", com a concepção de que esta pertencia a ele, e não ele a natureza.

Criou-se assim uma das grandes questões, se não a maior de todas, que atravessa todo o caminho das discussões geográficas e é discutida até hoje, em planos e visões diferentes, críticas e reflexivas, com a dualidade entre quem é o sujeito e quem é o objeto, representado pelas relações: homem x meio, sociedade x natureza. E isso é só o começo da história da geografia.

### Exercícios:

1. Em sua opinião, o que surgiu primeiro, o homem ou a natureza? Geografia ou a natureza? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

## 2. Relacione corretamente as colunas:

(1) Geografia	(___) Promotores dos primeiros levantamentos geográficos;
(2) Os gregos e o Império Romano	(___) Homem X meio, sociedade X natureza;
(3) Pares duais	(___) Ciência que surgiu se organizou e está em constante evolução.

## 3. Complete corretamente os espaços:

a) Com o surgimento do \_\_\_\_\_ no Planeta, surgiu também a necessidade de conhecer \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_. E ainda a observação de \_\_\_\_\_ e os \_\_\_\_\_.

## 4. Verifique o significado dos termos que foram destacados no texto:

Agrimensores \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Concepção \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dualidade \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 5. Você acha que a natureza lhe pertence ou que você pertence à natureza? Discuta com seus colegas e expresse seu ponto de vista.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Aula 02 - As Correntes do Pensamento Geográfico

**A**o longo de sua evolução teórica durante os séculos XIX e XX, a Geografia passou por algumas fases: determinismo, possibilismo, regional, quantitativa e a geografia radical.

O determinismo defendia que as características dos povos se devem à influência do meio natural. Seus principais teóricos formularam hipóteses como "o calor torna os habitantes dos trópicos preguiçosos". Friedrich Ratzel, um dos organizadores das idéias deterministas dizia que o meio influencia, mas não determina o modo de vida humano, esse pensamento originou seu conceito de espaço vital.

Representando a corrente possibilista, Vidal de La Blache foi mais além, dizendo que o homem tem a possibilidade de intervir no meio, apropriando-se e transformando-o em seu benefício.

A Geografia Regional afirmava que o objeto da Geografia era o espaço e o lugar. Esses geógrafos dedicaram-se à informação descritiva sobre lugares, bem como a dividir a Terra em regiões.

Já os geógrafos quantitativos, adotaram o positivismo das ciências naturais e utilizaram-se da Matemática, principalmente da estatística, para provar suas hipóteses.

O primeiro sinal do surgimento da Geografia Radical foi à geografia humanista. Nesta, os geógrafos debruçaram-se sobre o sentimento e a relação com lugares, entendendo os fenômenos geográficos e as relações sócio-espaciais.

**O Positivismo** foi uma corrente filosófica criada por Auguste Comte, no século XIX. Propõe a idéia de uma ciência sem teologia ou metafísica, ou seja, sem subjetividade ou imaterialidade. Baseada apenas no mundo físico, objetivo e material.

**O Espaço Vital** manifestaria a necessidade territorial de uma sociedade tendo em vista seu equipamento tecnológico, sua população e seus recursos naturais disponíveis. Seria uma relação de equilíbrio entre a população e seus recursos, seria uma porção do planeta necessária para a reprodução de uma dada comunidade.

### Exercícios

1. A história do pensamento geográfico inicia com os gregos, mas passa a se estabelecer como ciência no século XVIII, integrando os estudos acadêmicos. Porém, durante os séculos XIX e XX a geografia passou por cinco fases importantes: determinismo, possibilismo, regional, quantitativa e a geografia radical. Escolha uma das fases importantes do pensamento geográfico, citadas anteriormente, e explique.

**2.** Marque (V) para os itens que forem verdadeiros ou (F) para os itens que forem falsos.

- ( ) Friedrich Ratzel um dos grandes organizadores das idéias possibilistas afirmava que o meio influencia, mas não determina a vida humana.
- ( ) O Determinismo de Vidal de La Blache, dizia que o homem tem a possibilidade de intervir no meio.
- ( ) A Geografia Regional afirmava que o objeto da Geografia eram os mapas e as escalas.
- ( ) Os geógrafos regionais dedicaram-se à informação descritiva sobre lugares, bem como à dividir a Terra em regiões.
- ( ) Os geógrafos quantitativos viraram-se para a Matemática, principalmente a estatística, para provar suas hipóteses.
- ( ) Na Geografia Radical, os humanistas debruçaram-se sobre o sentimento e a relação com lugares aos fenômenos geográficos.

**3.** Complete as lacunas de acordo com o texto:

- a) Durante os séculos XIX e XX a geografia passou por cinco fases importantes: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e a geografia \_\_\_\_\_.
- b) Ratzel afirmava que o meio influencia, mas não determina a vida humana, fruto de seu conceito de \_\_\_\_\_.
- d) \_\_\_\_\_, dizia que o homem tem a possibilidade de intervir no meio.
- c) Os geógrafos regionais dedicaram-se à informação \_\_\_\_\_ sobre lugares, bem como à dividir a Terra em \_\_\_\_\_.
- d) Os geógrafos quantitativos adotaram o \_\_\_\_\_ das ciências naturais e viraram-se para a \_\_\_\_\_, principalmente a \_\_\_\_\_, para provar suas hipóteses.

**4.** Assinale as alternativas que estiverem corretas e corrija as afirmativas falsas, nos espaços indicados em baixo de cada item.

- a) Os principais teóricos da Geografia Radical formularam hipóteses como "o calor torna os habitantes dos trópicos preguiçosos".

**2.** Marque (V) para os itens que forem verdadeiros ou (F) para os itens que forem falsos.

- ( ) Friedrich Ratzel um dos grandes organizadores das idéias possibilistas afirmava que o meio influencia, mas não determina a vida humana.
- ( ) O Determinismo de Vidal de La Blache, dizia que o homem tem a possibilidade de intervir no meio.
- ( ) A Geografia Regional afirmava que o objeto da Geografia eram os mapas e as escalas.
- ( ) Os geógrafos regionais dedicaram-se à informação descritiva sobre lugares, bem como à dividir a Terra em regiões.
- ( ) Os geógrafos quantitativos viraram-se para a Matemática, principalmente a estatística, para provar suas hipóteses.
- ( ) Na Geografia Radical, os humanistas debruçaram-se sobre o sentimento e a relação com lugares aos fenômenos geográficos.

**3.** Complete as lacunas de acordo com o texto:

- a) Durante os séculos XIX e XX a geografia passou por cinco fases importantes: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e a geografia \_\_\_\_\_.
- b) Ratzel afirmava que o meio influencia, mas não determina a vida humana, fruto de seu conceito de \_\_\_\_\_.
- d) \_\_\_\_\_, dizia que o homem tem a possibilidade de intervir no meio.
- c) Os geógrafos regionais dedicaram-se à informação \_\_\_\_\_ sobre lugares, bem como à dividir a Terra em \_\_\_\_\_.
- d) Os geógrafos quantitativos adotaram o \_\_\_\_\_ das ciências naturais e viraram-se para a \_\_\_\_\_, principalmente a \_\_\_\_\_, para provar suas hipóteses.

**4.** Assinale as alternativas que estiverem corretas e corrija as afirmativas falsas, nos espaços indicados em baixo de cada item.

- a) Os principais teóricos da Geografia Radical formularam hipóteses como "o calor torna os habitantes dos trópicos preguiçosos".

entre a população e seus recursos naturais, seria uma porção do planeta necessária para a reprodução de uma sociedade.

---



---

c) Na Geografia Regional, surgiu a geografia pós-modernista, com idéias pré-modernistas e as teorias midi-estruturalistas para entender as relações naturais.

---



---

d) O Positivismo foi uma corrente filosófica de Auguste Comte, no século XIX. Propõe a idéia de uma ciência sem teologia ou metafísica, ou seja, sem subjetividade ou imaterialidade. Baseada apenas no mundo físico, objetivo e material.

---



---

**4.** As correntes filosóficas norteiam os diversos levantamentos geográficos. Associe corretamente que correntes norteiam os seguintes estudos geográficos.

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 01) Determinismo      | <input type="checkbox"/> Gráficos e Tabelas com levantamentos estatísticos sobre a população de Quixeré;                           |
| 02) Geografia Radical | <input type="checkbox"/> As contradições socioeconômicas existentes entre os bairros centrais e periféricos da cidade de Barbalha; |
| 03) Quantitativa      | <input type="checkbox"/> Descrição detalhada da região que encontra-se a Chapada do Apodi;   |
| 04) Regional          | <input type="checkbox"/> As influências do clima na forma de se vestir dos habitantes da cidade de Tianguá;                        |

**6.** Releia o parágrafo que trata das idéias de Ratzel e La Blache e explique com suas palavras o motivo que alguns teóricos acreditam que o Possibilismo não é uma idéia oposta ao determinismo e sim uma continuação ou uma complementação desta.

---

---

---

---

**7.** Releia o conceito de Positivismo e explique com suas palavras qual a relação de influência do Positivismo sobre a Geografia Quantitativa.

---

---

---

---

## Aula 03 - Conhecendo melhor a Geografia

**A** Geografia é um dos ramos mais dinâmicos das ciências. Pois, esta ciência compõe-se de agentes naturais e sociais que constituem a base do estudo. Em velocidades e em escalas de tempo diferentes, o clima, a água, o relevo, os solos, a vegetação, a fauna e a sociedade, estão sempre se modificando e se transformando. Encontram-se devidamente organizados nos diferentes campos da ciência geográfica e formam o seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico.

A Geografia possui divisões metodológicas que buscam facilitar didaticamente o entendimento do espaço geográfico, o qual pode ser entendido com base nas suas categorias de análise. As categorias de análise que norteiam as abordagens e as discussões geográficas são o território, o lugar, a paisagem e a região. Essas categorias são estudadas em dois grandes blocos: A Geografia Física e a Geografia Humana.

Estudar Geografia é, portanto, aprender a analisar como funcionam as peças de um grande quebra-cabeça, o nosso mundo, o nosso lugar, o nosso espaço.

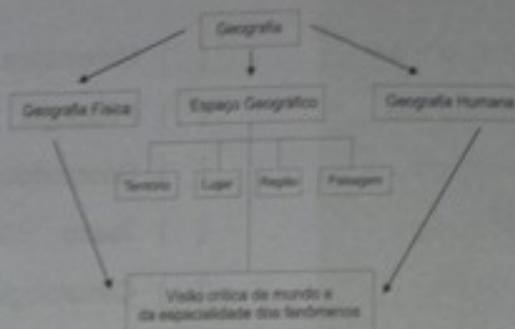
Em síntese, o espaço geográfico é todo e qualquer espaço em que o homem habita e constrói as relações entre si e com a natureza.

### Exercícios:

1. Construa um comentário com o mesmo sentido do texto conhecendo melhor a Geografia, utilizando as palavras abaixo.

CLIMA, GEOGRAFIA FÍSICA, SOCIEDADE, RELEVO, CIÊNCIA, ESPAÇO GEOGRÁFICO, AGENTES NATURAIS e SOCIAIS, MEIO AMBIENTE, ECONOMIA, GEOGRAFIA, TRANSFORMAÇÃO, VEGETAÇÃO, ANTROPOLOGIA, GEOGRAFIA HUMANA.

2. Observe o esquema, discuta com os colegas e caracterize as relações entre os elementos que constituem a base do estudo da Geografia.




---



---



---



---



---

3. Leia atentamente o quadro para responder as questões:

A Geografia Física estuda as características naturais existentes na superfície terrestre. Para tal estudo, esta parte da Geografia busca o auxílio da Hidrografia, Geomorfologia, Oceanografia, Pedologia, Biogeografia, Climatologia, Geologia, dentre outras. Quando estudamos a relação entre o relevo de uma área e os tipos de moradia, em morros ou encostas, estamos fazendo algumas relações entre a geomorfologia e a paisagem.

Já a Geografia Humana se dedica ao estudo das relações entre a sociedade humana e o espaço por ela construído. Ela entende que as transformações do espaço, pelo homem, ocorrem com o passar do tempo e constroem lugares e territórios. E, como a Geografia Física, ela também recebe o auxílio de outras ciências como a Sociologia, Antropologia, Economia, História, entre outras.

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 1 – Geografia Física | ( ) Se dedica ao estudo das relações entre a sociedade humana e o espaço por ela construído. |
| 2 – Geografia Humana | ( ) É uma ciência dinâmica no estudo da natureza e da sociedade.                             |
| 3 – Geografia        | ( ) Estuda as características naturais existentes na superfície da Terra.                    |
| 4 – Geologia         |  |

**4.** Com base no texto da questão anterior, marque os itens que correspondem às ciências que são a base ao estudo da Geografia Física.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Antropologia | <input type="checkbox"/> Matemática    |
| <input type="checkbox"/> Hidrografia  | <input type="checkbox"/> Pedologia     |
| <input type="checkbox"/> Geologia     | <input type="checkbox"/> Geomorfologia |
| <input type="checkbox"/> Sociologia   | <input type="checkbox"/> Teatro        |
| <input type="checkbox"/> História     | <input type="checkbox"/> Climatologia  |

**5.** Pesquise no dicionário o significado de quatro palavras da questão anterior que estejam relacionadas ao estudo de Geografia.

---

---

---

**6.** Pensando em casa...

Imagine que você ganhou como prêmio uma passagem aérea e hospedagem para visitar qualquer cidade brasileira. Escolha a cidade que você gostaria de conhecer. Descreva-a com riqueza de detalhes, evidenciando os elementos naturais e humanos relacionados ao estudo da Geografia que a compõem.

---

---

---

## Aula 04 - O Montador de quebra-cabeças

**A** Geografia se preocupa em compreender o funcionamento e as características do espaço em que o homem habita e constrói suas relações com os outros e com a natureza, o que se constitui um verdadeiro quebra-cabeça.

Quem é o responsável por montar o quebra-cabeça do espaço em que vivemos? Como é seu trabalho? Para que servem seus conhecimentos?

O profissional que atua na análise das relações sociais e naturais do espaço é o geógrafo. Seu trabalho compreende desde análises socioeconômicas, como levantamentos demográficos e elaboração de planejamentos, até avaliação de impactos ambientais, mapeamentos e levantamento de recursos naturais.

O geógrafo pode auxiliar na elaboração de políticas urbanas e rurais, sugerindo áreas de expansão agrícola e ainda, locais propícios à instalação de moradias, estradas, hidrelétricas e indústrias. Além disso, apontar soluções para os problemas de ocupação irregular e identificar áreas de risco.

Esta profissão exige disciplina, determinação, espírito de aventura, gosto pela leitura, mas principalmente uma visão crítica e reflexiva, além de uma profunda percepção do que acontece no mundo e ao seu redor.

### Exercícios:

**1.** Complete os espaços em branco corretamente:

a) A \_\_\_\_\_ se preocupa de compreender o \_\_\_\_\_ e as características do \_\_\_\_\_ em que o homem habita e constrói as suas \_\_\_\_\_ com os outros e a natureza.

b) O profissional que atua na \_\_\_\_\_ das relações \_\_\_\_\_ e naturais do \_\_\_\_\_ é o \_\_\_\_\_.

**2.** Escreva o assunto ou a idéia principal contida nos seguintes parágrafos:

#### Parágrafo III

Conteúdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Parágrafo IV**

conteúdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Parágrafo V**

conteúdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3.** O arruamento da cidade de Fortaleza, os bairros com maior número de eleitores em Limoeiro do Norte, a ocorrência da dengue nos bairros na cidade de Sobral; o desmatamento na Floresta Nacional do Araripe; são exemplos de temas que podem ser discutidos pelo geógrafo.

Analise as opções e assinale o item que contém as formas corretas de representar os temas mencionados:

- I - Esquemas didáticos e textos
- II - Mapas temáticos e relatórios
- III - Cartazes e folders
- IV - Fotografias aéreas e imagens de satélite

a) I      b) II e III      c) IV e I      d) II e IV      e) Todos

**4.** Observe as palavras do quadro abaixo e escolha algumas para formar o seu próprio conceito sobre a Geografia.

COMPREENDER - ESPAÇO EM QUE VIVEMOS - ANÁLISES - MAPAS -  
 FERRAMENTAS - PAPEL - RELAÇÕES SOCIAIS - RECURSOS NATURAIS  
 - GEÓGRAFO - LEVANTAMENTOS - RESPONSÁVEL - ESTUDOS -  
 CIÊNCIA GEOGRÁFICA - VISÃO CRÍTICA - SOCIEDADE - FENÔMENO  
 - TRABALHO - QUEBRA-CABEÇAS - AMBIENTE - POPULAÇÃO

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Aula 05 - Compreendendo o Espaço

O espaço que vamos nos referir não é o espaço sideral, mas sim o espaço objeto de estudo da Geografia.

O Espaço Natural é aquele produzido pela ação da própria natureza através de três principais elementos: climáticos, edáficos e bióticos. Esse espaço não sofreu nenhuma intervenção humana, os elementos estão muito ligados entre si e possuem uma forte interação, criando uma interdependência entre esses elementos.

O Espaço Humanizado é o produto da interação entre o homem e a natureza, onde os grupos humanos a transformam ao longo da história para adaptá-la às suas necessidades, podendo construí-la ou destruí-la, segundo seus interesses. Vejamos que há uma semelhança muito grande desta definição com a de Espaço Geográfico, logo chegamos a conclusão de que o objeto de estudo da Geografia também pode ser chamado de Espaço Humanizado.

As modificações que o homem tem realizado são hoje muito mais fortes e rápidas. Com o aumento da tecnologia, com a facilidade de comunicação e transporte o mundo tem sofrido impactos e processos muitas vezes mais destrutivos do que modeladores, cabe a nós refletirmos como será nossa participação na construção de nosso espaço humanizado e que legado deixaremos para gerações futuras.

### Exercícios:

1. Complete as lacunas a seguir de acordo com o conteúdo estudado no texto da aula.

a) \_\_\_\_\_ é o espaço de interação do homem com a natureza onde o mesmo, transforma, constrói ou até mesmo \_\_\_\_\_ o espaço natural.

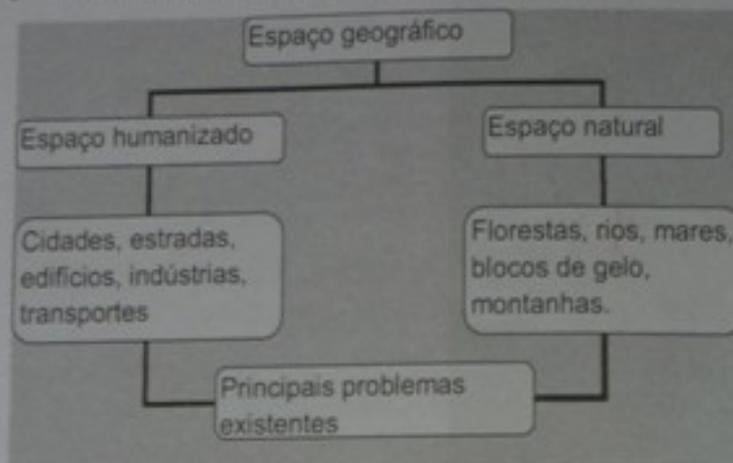
b) \_\_\_\_\_ é o espaço composto por três principais elementos: climáticos, edáficos e bióticos. Esse espaço não sofreu nenhuma intervenção \_\_\_\_\_, os elementos estão muito ligados entre si e possuem uma forte interação, criando uma \_\_\_\_\_ entre esses elementos.

c) Vejamos que há uma \_\_\_\_\_ muito grande entre a definição de Espaço Geográfico e \_\_\_\_\_.

2. Cite cinco exemplos de espaço natural e de espaço humanizado que existem no estado do Ceará.

ESPAÇO NATURAL	ESPAÇO HUMANIZADO

3. Observe o esquema abaixo e com base no texto, caracterize as relações que estão vinculadas ao espaço geográfico.



4. Os termos edáfico e bióticos são mencionados no texto. Consulte o dicionário e descubra o seu significado.

5. Observando o espaço próximo à sua casa e em outros locais da sua cidade, escreva exemplos onde ocorreram modificações através de ações do homem. Cite também exemplos de outros lugares que ainda não sofreram modificações antrópicas.

## Aula 06 - Um ser Global...

A globalização faz parte do cotidiano, estamos num processo de abertura de fronteiras, livre comércio e comunicação global. Atualmente o mundo é globalizado e a sociedade, uma vez "globalizada" nunca mais será a mesma.

Vejamos uma "fantástica definição de globalização":

"Um professor perguntou a um de seus alunos qual é a mais correta definição de Globalização.

E o aluno respondeu : - A Morte da Princesa Diana...

E o professor, meio indignado, perguntou : - Por quê?

E o aluno completou : - Porque uma princesa inglesa com um namorado egípcio, tem um acidente de carro dentro de um túnel francês, num carro alemão com motor holandês, conduzido por um belga, bêbado de whisky escocês, que era seguido por paparazzis italianos, em motos japonesas. A princesa foi tratada por um médico americano, que usou medicamentos brasileiros.

E esta notícia é enviada a você por um brasileiro, usando tecnologia americana, por um computador genérico, que usa chips feitos em Taiwan, e um monitor coreano montado por trabalhadores de Bangladesh, numa fábrica de Singapura, transportado em caminhões conduzidos por indianos, roubados por indonésios, descarregados por pescadores sicilianos, reempacotados por mexicanos e, finalmente, vendido a nós por judeus, através de uma conexão paraguaia."

(Autor Desconhecido)

## Exercícios:

1. Observe a figura:



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=humor02>

- a) De acordo com sua interpretação o que o autor da charge, ao discutir o tema do "Espaço Global", satiriza nesta charge?

b) Como os instrumentos do tema tratado acima estão presentes na sua realidade cotidiana, nos espaços que você interage (escola, casa, comércio, hospital)?

---

---

---

---

c) O acesso aos modernos avanços tecnológicos é compartilhado por todos da mesma maneira? Por quê?

---

---

---

---

**2.** Complete as lacunas de acordo com o texto:

a) A \_\_\_\_\_ faz parte do cotidiano, estamos num processo de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ comércio e \_\_\_\_\_ global.

b) Atualmente o mundo é globalizado e a \_\_\_\_\_ uma vez globalizada nunca mais será a mesma.

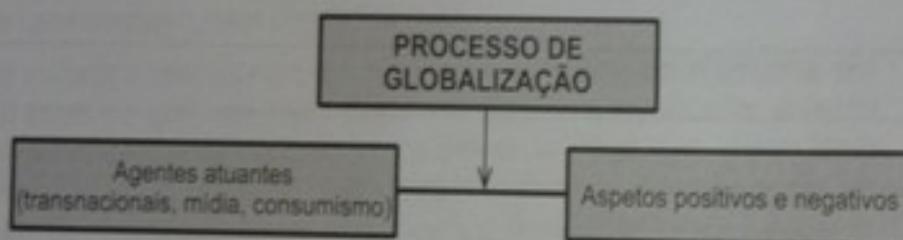
**3.** Releia o texto "FANTÁSTICA DEFINIÇÃO DE GLOBALIZAÇÃO", construa um texto semelhante a esse, que também aborde de forma prática e cotidiana, o conceito de Globalização.

---

4. Assinale (V) para as afirmativas Verdadeiras ou (F) para as afirmativas falsas, quanto às características da globalização:

- ( ) É um processo constante que ocorre no mundo todo e interliga pessoas, nações e mercados.
- ( ) Promoveu o crescimento de empresas transnacionais.
- ( ) Promove a invasão cultural de costumes, hábitos e comportamentos voltados para o consumo nos diversos países.
- ( ) É fácil de ser observada e sentida, mas difícil de ser definida por possuir vários significados.
- ( ) Favorece a implantação de blocos econômicos entre países para que possam comercializar seus produtos.

5. Observe o esquema e caracterize os elementos que envolvem o processo de globalização.



6. Discuta com seus colegas e justifique a seguinte afirmação utilizada no texto: "o mundo é globalizado e a sociedade, uma vez "globalizada" nunca mais será a mesma."

7. Leia o trecho abaixo da música e responda as questões a seguir:

*Não me iludo  
Tudo permanecerá do jeito  
Que tem sido  
Transcorrendo, transformando  
Tudo agora pode está por um segundo,  
Tempo-rei, oh tempo rei, oh tempo-rei  
Transformai as coisas...*

## Aula 07 - Algumas indicações da formação do espaço cearense

O espaço é dinâmico e pode ser entendido como um produto da sociedade. Este se forma e se modifica ao longo do tempo em função dos elementos que o cria e da complexidade contínua da relação entre estes agentes sociais. Ou seja, a atuação do Estado, dos Grupos Sociais e do Capital, tem organizado e reorganizado o espaço historicamente.

No Ceará, alguns elementos chaves, podem ser colocados como responsáveis por uma parcela da formação do espaço cearense. Um deles foi a ocupação e a miscigenação entre europeus, indígenas e negros, que se instalaram no Ceará. O povoamento do Ceará se deu tardiamente, devido à resistência dos indígenas. A colonização, só se estabeleceu posteriormente, aos conflitos entre holandeses e portugueses pela posse do território.

As primeiras cidades do Estado surgiram de aldeamentos indígenas. Fortaleza foi um dos primeiros aldeamentos do Estado e Aquiraz, a primeira capital do Estado.

Numa demonstração clara da imposição do ambiente sobre a ocupação, tem-se a rede hidrográfica como fator decisivo neste processo, já que os vales fluviais foram usados como rotas de penetração no interior. Pode-se afirmar que a cultura do algodão e a pecuária bovina, dinamizaram a economia, originando cidades e povoados, e possibilitou uma expansão da infra-estrutura no interior do Estado.

Percebemos que o Ceará de hoje é muito diferente do Ceará de ontem. O espaço se reorganiza. Hoje o estado compõe-se de 184 municípios, possui grande importância no cenário nacional, devido à destacada produção dos setores industrial e agroindustrial e no setor terciário com o comércio e o turismo.

### Exercícios:

1. Marque (V) para os itens verdadeiros (F) para os itens falsos.
  - ( ) O povoamento do Ceará se deu tardiamente, devido à resistência dos indígenas.
  - ( ) A colonização, só se estabeleceu posteriormente, aos conflitos entre holandeses e portugueses pela posse do território.
  - ( ) Numa demonstração clara da imposição do ambiente sobre a ocupação, tem-se a rede hidrográfica como fator decisivo neste processo, já que os vales fluviais foram usados como rotas de penetração no interior.
  - ( ) A cultura do algodão, nada influenciou na economia do interior do Estado.

## 5. Associe corretamente:

- Parágrafo I      ( ) Características do espaço;  
 Parágrafo II     ( ) Alguns elementos na formação do espaço;  
 Parágrafo III    ( ) Primeiras cidades do Ceará;  
 Parágrafo IV    ( ) Imposição do ambiente sobre a ocupação;  
 Parágrafo V     ( ) rotas de ocupação do interior;  
                          ( ) Produção dos setores industrial, agroindustrial e  
                          setor terciário.

6. Assim como o espaço cearense, o local onde você mora também tem uma história e certas características. Pesquise e remonte a história do seu bairro, da sua rua ou até mesmo do seu município. Não se esqueça de mencionar as mudanças ocorridas no espaço que você observou.

---



---



---



---

## 7. Você conhece alguns dos lugares abaixo?



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04

Encontre no mapa do Ceará os municípios em que ficam localizadas as figuras acima e identifique-os.

## Aula 08 - Tipos de Representação da Superfície Terrestre

Desde as civilizações antigas, o homem sempre teve o interesse e necessidade de representar a superfície terrestre. Os mais antigos mapas foram feitos em tábuas de argila, pelos babilônios e egípcios, que se baseavam apenas no conhecimento empírico. Somente no século VI a.C é que surgiu a idéia da esfericidade da Terra por parte dos gregos.

As representações passaram a ser feitas por artistas e depois por profissionais, os cartógrafos. Cartografia é a ciência de representar o espaço em uma superfície plana. Atualmente ela é feita utilizando três técnicas: estatística, aerofotogrametria e sensoriamento remoto, com o auxílio de computadores.



Mapa-mundo babilônico  
Museu Britânico, Londres

**Conhecimento Empírico:** É o conhecimento adquirido no dia a dia, é caracterizado pela forma espontânea e direta de entendermos um fato que presenciamos e do fato obtemos conclusões. É uma forma de conhecimento superficial, sensitiva, subjetiva, acrítica e assistemática.

Sensoriamento remoto é o conjunto de técnicas para a obtenção de dados de um objeto, um terreno ou uma determinada área da superfície terrestre. Uma imagem de satélite que envia informações da atmosfera para a Terra é um exemplo de sensor remoto. A junção de dados estatísticos, aerofotogramétricos e de sensoriamento remoto originam diversas formas de representação espaciais, como: os mapas, os blocos diagrama, as tabelas e gráficos.



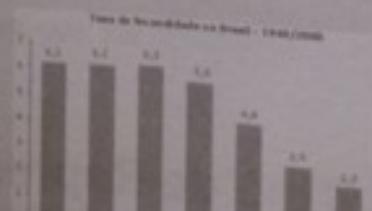
Os mapas são representações da superfície da Terra. Possuem elementos básicos como: tema, escala, legenda e orientação. São exemplos os mapas: geomorfológico, hidrográfico, político, histórico, dentre outros.

Os blocos-diagrama são formas de representação que expõe o relevo em terceira dimensão.



As tabelas são representações numéricas que mostram informações ou dados organizados em linhas e colunas.

Os gráficos são as representações visuais de dados. Geralmente representam os dados de uma tabela. Podem conter várias informações, como: valores, idade, sexo, medidas métricas, localidades geográficas, dentre outros.



**1.** Complete as lacunas a seguir de acordo com o conteúdo estudado no texto da aula.

- a) Desde as civilizações antigas, o \_\_\_\_\_ sempre teve o interesse e necessidade de \_\_\_\_\_ a superfície terrestre.
- b) Os mais antigos mapas foram feitos em \_\_\_\_\_, pelos babilônios e egípcios, que se baseavam apenas no \_\_\_\_\_.
- c) Somente no século \_\_\_\_\_ é que surgiu a idéia da esfericidade da Terra por parte dos \_\_\_\_\_.
- d) De simples desenhos em argila, as \_\_\_\_\_, passaram a ser feitas por artistas e depois por profissionais, os \_\_\_\_\_.

**2.** Cartografia é a arte ou ciência de representar o espaço em uma superfície plana. Cite as três técnicas utilizadas pela cartografia que foram citadas no texto e depois faça uma pesquisa com o auxílio do professor em sites, livros e enciclopédias e defina cada uma delas.

Técnicas Cartográficas	Definição

**3.** A partir das técnicas cartográficas são feitas diversas formas de representação espacial. Assinale o item que contém tais representações.

- a) Os mapas, os blocos-diagrama, os gráficos e as pinturas.
- b) Os mapas, os blocos-diagrama, os painéis e as tabelas.
- c) Os mapas, as esculturas, os gráficos e as tabelas.
- d) Os mapas, os blocos-diagrama, os gráficos e as tabelas.

**4.** Assinale a resposta correta quanto aos elementos básicos devem estar contidos num mapa.

- a) Tema, escala, legenda e orientação.
- b) Tema, título, legenda e orientação.
- c) Tema, escala, tamanho e orientação.

## Aula 09 - Noções de Orientação

Você já deve ter usado algum ponto de referência para chegar a algum lugar, como ruas, construções, estradas, rios, pontes e outros. A Geografia tem alguns elementos referenciais como: os pontos cardeais, meridianos e paralelos.

A Rosa dos Ventos indica pontos de orientação, estes podem ser: cardeais, colaterais e subcolaterais.

Os pontos cardeais são Norte (N), Sul (S), Leste (E) e Oeste (O). Percebeu-se que apenas os pontos cardeais limitavam muito a localização, então para dar maior precisão a um local específico criou-se também os pontos colaterais, Noroeste (NO), Nordeste (NE), Sudoeste (SO) e Sudeste (SE) e também os subcolaterais, Este-Nordeste (ENE), Norte-Nordeste (NNE), Sul-Sudeste (SSE), Este-Sudeste (ESE), Oeste-Sudoeste (OSO), Sul-Sudoeste (SSO), Norte-Noroeste (NNO), Oeste-Noroeste (ONO).



Outras formas de localizarmos os pontos cardeais estão exemplificados no quadro a seguir:

Técnica	Descrição
Bússola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua agulha magnética sempre aponta para o Norte magnético da Terra. Atribui-se a descoberta da bússola aos chineses, por volta do ano 2000 a.C.</li> </ul>
Astros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo Sol, que nasce no Leste (oriente) e põe-se a Oeste (ocidente).</li> <li>• Pela Lua somente feita a noite, ela surge no Leste e desaparece no Oeste.</li> </ul>
Outras estrelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No Brasil pelo Cruzeiro do Sul, determinando aproximadamente o ponto Sul.</li> <li>• No hemisfério Norte pela Estrela Polar, determinando, aproximadamente o ponto Norte.</li> </ul>

### Exercícios:

1. Consulte o mapa do Ceará no final da apostila, indique corretamente os pontos cardeais. Em seguida responda as questões abaixo, tendo como ponto central o município de Canindé.

a) Que município está a Oeste de Canindé?

---

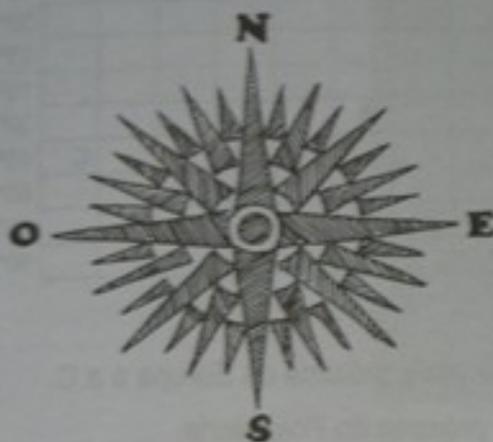
b) Qual a direção de Ocara?

\_\_\_\_\_

c) Localize seu município e diga sua direção em relação a Canindé.

\_\_\_\_\_

2. Preencha a Rosa dos Ventos de acordo com a figura estudada no texto.



3. Localize, com pontos cardeais, os seguintes itens da sala de aula da figura.

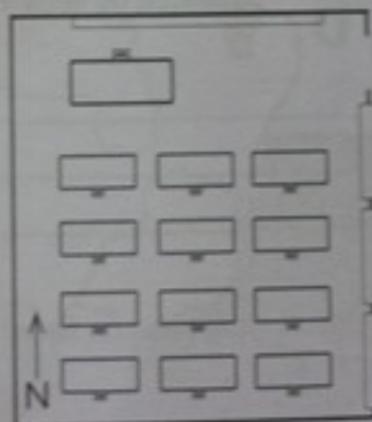
Sala de Aula

a) A mesa do professor: \_\_\_\_\_

b) A porta de entrada e saída: \_\_\_\_\_

c) O fundo da sala: \_\_\_\_\_

d) A esquerda dos alunos: \_\_\_\_\_



4. Descreva a importância dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais para nossa orientação sobre a superfície terrestre.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

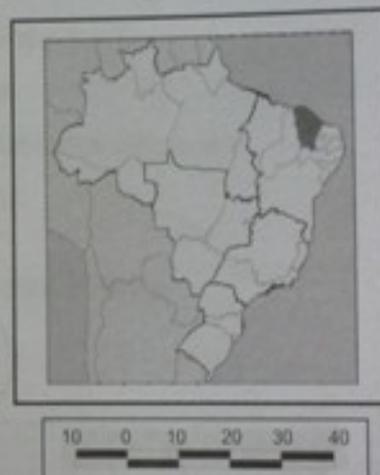
## Aula 10 - Escala e o tamanho das coisas

A cartografia é um dos ramos da Geografia que trata da arte de representar, produzir e divulgar os mapas. Estes, por sua vez têm elementos importantes para que as pessoas leigas ou especialistas possam interpretá-los e utilizá-los no trabalho, no dia-a-dia ou mesmo numa viagem de férias. Estes componentes principais são: cores, símbolos e escala.

A escala é um dos componentes fundamentais do mapa. Ela permite saber quantas vezes o espaço representado no mapa ou na planta de uma casa ou de um edifício foi reduzido para caber numa folha de papel.

Quando tiramos uma foto de alguém vemos a pessoa e todos os outros detalhes, como a roupa, a cor do cabelo e o tipo de lugar onde ela estava no momento da foto. Para isso a foto não precisa ter o mesmo tamanho da pessoa, ela é sempre bem menor.

Da mesma forma, ocorre com os lugares registrados nos mapas que são reduzidos até caber no papel. A escala nos diz se este lugar foi reduzido 10, 100, 1.000 vezes ou mais para caber no papel. Observe as figuras abaixo e imagine quantas vezes o Brasil, o Ceará e as outras figuras foram reduzidas do tamanho original até ficar neste tamanho. Certamente muitas e muitas vezes.



Escala é a relação entre as distâncias. Então podemos estabelecer algumas relações como:

**E** = Escala

**D** = Distância real

**d** = Distância no mapa

Distância real

$$D = d \cdot E$$

Distância no mapa

$$d = D/E$$

Escala

$$E = D/d$$

Curiosidade.

Escala pequena: denominador grande (1:1000000), poucos detalhes, área representada grande. Ex. Mapa do Brasil.

Escala grande: denominador pequeno (1: 5000), detalhes muito ricos, área representada é pequena. Ex. Mapa de ruas.

### Exercícios:

1. 01 – A escala é um dos elementos fundamentais de um mapa. Assinale com (V) para verdadeiro e (F) para falso nas seguintes afirmações:

- ( ) A escala permite saber quantas vezes o espaço representado no mapa ou desenhado numa planta de uma casa ou de um edifício foi reduzido para caber numa folha de papel.
- ( ) Quando tiramos uma foto de alguém vemos somente a pessoa e é impossível ver os outros detalhes dela, como a roupa, a cor do cabelo e tipo de lugar onde ela estava no momento da foto.
- ( ) A escala nos diz se um lugar foi reduzido 10, 100, 1.000 vezes ou mais para caber no papel.
- ( ) Uma foto não precisa ter o mesmo tamanho da pessoa ou do objeto fotografado. A foto sempre é bem menor. Da mesma forma, isso ocorre com os lugares registrados nos mapas que são reduzidos até caber no papel.

2. Agora que já entendemos o que é e como funciona a escala de um mapa podemos estabelecer algumas relações,  $E =$  Escala,  $D =$  Distância na realidade e  $d =$  Distância no mapa. Assinale o item correto.

- a) Para obtermos a distância real usamos:  $E = D/d$ .
- b) Para obtermos a distância no mapa usamos:  $d = D/E$ .
- c) Para obtermos a escala usamos:  $D = d \cdot E$ .
- d) Para obtermos o tamanho da escala usamos:  $E = e/E$ .

3. Considere as escalas numéricas a seguir.

I – 1:1000      II – 1:10000      III – 1:2000000

Podê-se afirmar corretamente que:

- a) Das escalas apresentadas a II serve para mapear áreas urbanas.
- b) A escala III é a maior e ideal para o mapeamento de detalhes.
- c) A escala I é a menor e ideal para mapear áreas extensas.
- d) A escala III é a mais adequada para representar detalhes como vilas e bairros.

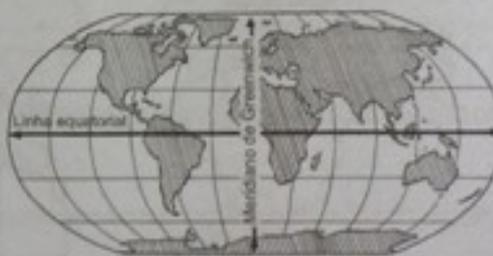
## Aula 11 - Linhas Imaginárias (Paralelos e Meridianos)

**A**s linhas imaginárias dos Paralelos e Meridianos são fundamentais para nos orientarmos sobre a superfície terrestre.

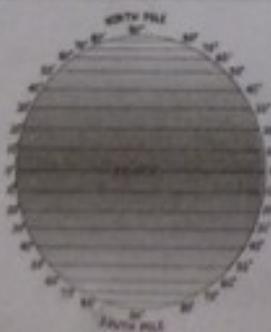
Os paralelos são linhas que cortam o planeta Terra, sendo a Linha do Equador o principal paralelo. A palavra Equador é originária do latim *aequatore* que significa o que iguala (duas partes). Assim entendemos que a Linha do Equador divide a Terra em duas partes, Hemisfério Norte e Hemisfério Sul. Os outros paralelos importantes são o Trópico de Câncer, Trópico de Capricórnio, Círculo Polar Ártico e Círculo Polar Antártico.



Os meridianos são linhas imaginárias semicirculares de  $180^\circ$ , que vão do Pólo Norte ao Sul cruzando os paralelos da Terra. O meridiano principal é o de Greenwich há o antimeridiano, também chamado de Linha Internacional de Mudança da Data. O termo "meridiano" vem do latim *meridies*, que significa, "linha que une os lugares que têm o meio-dia ao mesmo tempo". A mesma raiz latina deu origem aos termos *Ante Meridiem* (AM), antes do meio-dia, e *Post Meridiem* (PM), depois do meio-dia.



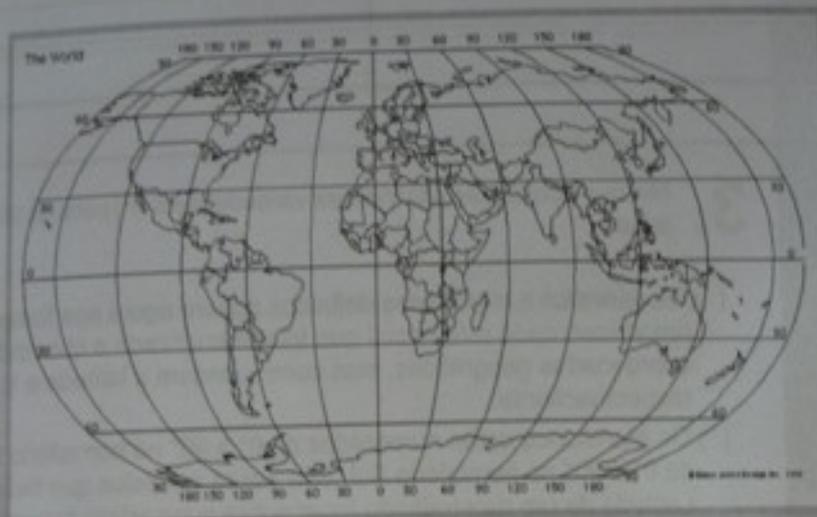
Os paralelos e meridianos podem nos fornecer um dado referencial chamado de Coordenadas Geográficas, elas correspondem a latitude e longitude, respectivamente.



Os paralelos estão numerados de  $0^\circ$  a  $90^\circ$  no hemisfério Norte e de  $0^\circ$  a  $90^\circ$  no hemisfério Sul. São esses paralelos que indicam a Latitude de um determinado lugar sobre a superfície terrestre.

Os Meridianos estão numerados de  $0^\circ$  a  $180^\circ$  a Oeste e a Leste do Meridiano de Greenwich. São esses meridianos que indicam a longitude de um determinado lugar.

Lembre que é o cruzamento das linhas imaginárias dos Paralelos e Meridianos que formam um ângulo de localização de um determinado lugar, portanto latitude e longitude são dadas em graus, minutos e segundos. Dependendo da precisão que se quer delimitar.



### Exercícios:

1. Complete as lacunas a seguir de acordo com o conteúdo estudado no texto da aula.

a) Como já vimos há uma necessidade de nos orientarmos sobre a superfície terrestre e para tal existem linhas imaginárias chamadas de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

b) O paralelo principal é a \_\_\_\_\_, palavra originada do latim, \_\_\_\_\_ que significa o que iguala (duas partes).

c) Os meridianos são linhas imaginárias \_\_\_\_\_ de 180°, que vão do Pólo Norte ao Pólo Sul \_\_\_\_\_ os paralelos do planeta Terra.

d) O meridiano principal é o de \_\_\_\_\_ e o antimeridiano, também chamado de Linha Internacional de Mudança da Data. O termo "meridiano" vem do latim \_\_\_\_\_, que significa, "linha que une os lugares que têm o meio-dia ao mesmo tempo".

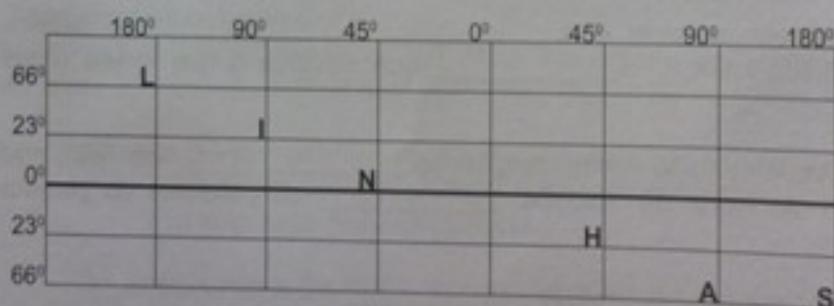
2. Cite quais os quatro paralelos mais importantes, além da Linha do Equador e seus hemisférios correspondentes.

Paralelos importantes	Hemisférios correspondentes

3. Marque com (V) as alternativas verdadeiras e (F) para as alternativas falsas.

- ( ) Os paralelos e meridianos definidos podem agora nos fornecer um valioso dado referencial que foi sistematizado e chamado de coordenadas geográficas, elas correspondem a latitude e longitude, respectivamente.
- ( ) Os meridianos estão numerados de  $0^\circ$  a  $90^\circ$  no hemisfério Norte e de  $0^\circ$  a  $90^\circ$  no hemisfério Sul. São esses paralelos que indicam a Latitude de um determinado lugar sobre a superfície terrestre.
- ( ) Os paralelos estão numerados de  $0^\circ$  a  $180^\circ$  a Oeste e a Leste da Linha do Equador. São esses paralelos que indicam a Longitude de um determinado lugar sobre a superfície terrestre.
- ( ) Lembre que é o cruzamento das linhas imaginárias dos Paralelos e Meridianos que formam um ângulo de localização de um determinado lugar, portanto Latitude e Longitude são dadas em graus, minutos e segundos.

4. Observe a figura, a seguir e determine a latitude e longitude dos pontos L; I; N; H; A; S. "Não esquecer de colocar se é latitude N ou S e se é longitude L ou O".



- a) L: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_
- b) I: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_
- c) N: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_
- d) H: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_
- e) A: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_
- f) S: Lat. \_\_\_\_\_ e Long. \_\_\_\_\_

## Aula 12 - Fuso Horário: Que horas são?

**E**m agosto de 2008 aconteceram as Olimpíadas, com sede na cidade de Pequim, capital da China. A maioria dos jogos ocorreram no período da tarde ou da noite, porém a transmissão aqui no Brasil correspondia à madrugada ou a manhã. Mais qual a razão disso?

A resposta é muito simples, devido à diferença de fuso horário entre o Brasil e a China. Mais o que é fuso horário? Para um melhor entendimento cabe lembrar que a Terra possui  $360^\circ$  de Leste a Oeste e cada faixa de  $15^\circ$  corresponde a um fuso horário ou 1h. Ao fazer a divisão de  $360^\circ$  por  $15^\circ$  o resultado é exatamente 24h, correspondente a duração de um dia. Observe o mapa mundial dos fusos horários e veja esta divisão.



E como saber se em outros lugares a hora vai estar adiantada ou atrasada? Vamos tomar por base o meridiano de Greenwich que divide a Terra em Leste e o Oeste. Esta linha imaginária passa pela Inglaterra, onde é registrada a hora oficial, que é referência para o mundo inteiro.

Os lugares situados à direita do meridiano (Oeste) terão a sua hora atrasada tantos fusos distarem de Greenwich. Já os lugares situados à esquerda (Leste), terão a sua hora adiantada. O Brasil possui oficialmente 3 fusos e o nosso estado tem a hora de Brasília como referência.

### Exercícios:

1. Converse com os seus colegas e professor e tente lembrar outros eventos a nível mundial onde havia diferença de fusos horários em relação ao Brasil.

2. Leia o texto, pesquise e se necessário, e dê o significado das expressões abaixo:

a) hora oficial

---



---

b) Meridiano de Greenwich

---



---

3. Leia as assertivas abaixo:

I – Conhecer os fusos horários é importante para sabermos a dinâmica dos outros países, seus hábitos e curiosidades;

II – Em caso de uma viagem ao exterior, os fusos horários permitem saber a hora aproximada de chegada no local de destino;

Assinale a alternativa correta:

- a) Os itens I e II se divergem;
- b) O item I é verdadeiro e o II não tem sentido nenhum;
- c) Apenas o item II tem teor verdadeiro;
- d) Os dois itens possuem informações verdadeiras;

4. Em Novembro de 2008 aconteceram as eleições para presidente dos EUA, tendo como concorrentes Obama (Democrata) e McCain (Republicano). Enquanto dormíamos aqui no Brasil, a maior potência econômica mundial decidia o seu futuro político. Responda os itens abaixo observando o mapa mundial dos fusos horários que está no texto:

a) Qual a diferença de fusos horários entre o Brasil e os EUA?

---

b) Se aqui no Brasil nós dormíamos, a que horas, aproximadamente acontecia a apuração dos votos nos EUA?

---

c) Quando no Ceará forem 7h da manhã, que horas serão nos EUA?

## Mapa do Político do estado do Ceará

