

# TEORIAS E VIVÊNCIAS DE ALGUNS ESPAÇOS EDUCATIVOS: MEMÓRIAS DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Leonardo Moreira Ulhôa**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de  
Uberlândia. Professor de Geografia na Universidade Estadual  
de Goiás.

**RESUMO:** Este artigo definiu-se a partir da preocupação em identificar as razões do desinteresse/desestímulo dos alunos, em geral, pela Geografia. Trata-se de, com base em nossa vivência de estudante secundarista dessa disciplina, discutir e analisar as metodologias de ensino utilizadas por alguns de nossos professores em suas práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia. Metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** This article arose from the concern about identifying the reasons for students' disinterest / discourage, in general, in Geography. It deals with, based in our experience as a high school student of this subject, discussing and analysing the teaching methodologies used by some of our teachers in their pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Geography Teaching. Teaching Methodologies and Pedagogical Practices.

## Algumas primeiras palavras

A profissão de professor é, de fato, muito rica em experiências. Pensando nisso, elaboramos este artigo como um testemunho de vida, na tentativa de apresentar os caminhos que trilhamos na área de ensino, com seus desafios, é claro, mas, igualmente, acreditando que é possível modificar a realidade.

Nossos valores subjetivos de pesquisador, sem dúvida, fortes e presentes neste trabalho, não lhe negam o caráter científico. Procuramos explicitá-los, claramente, a fim de que possam ser discutidos, criticados e relacionados às metodologias de ensino da Geografia. É a expressão de um estudo que agrega subjetividade, sendo, ao mesmo instante, Ciência, como ressalta Byington (1996, p. 56, grifos do autor),

[...] se vocês quiserem uma vivência holística, se vocês quiserem fazer ciência à luz da modernidade, vocês têm que procurar essa ligação da pesquisa com seus sonhos, suas emoções, com suas esperanças, com seus interesses pessoais, com suas motivações políticas, sociais, mas absolutamente única dentro de vocês.

Foi vivenciando a Geografia nos momentos em que éramos estudante, em nível fundamental, que mergulhamos na idéia de buscar objetividade aos espaços de formação. Por isso, vislumbramos em nossas experiências mais um instante de aprendizado.

Falar do ensino da Geografia, da falta de motivação dos alunos por esta disciplina, das metodologias utilizadas por esses professores, é falar de mim.<sup>2</sup> É ressaltar o início de minha formação e atuação profissional, expor parte de minha vida, “desnudar-me um pouco. Isto não é fácil...” (RUA, 1992).

## Primeiros contatos com a escola e o ensino da Geografia: a influência familiar e a experiência de estudante

Não é nossa intenção dizer que o homem é um produto do meio; estamos distantes de qualquer determinismo. Mas, em alguns aspectos, o meio (cultural) influencia no que diz respeito a certos comportamentos e escolhas.

O fato de nascermos em uma família em que várias pessoas exerciam atividades profissionais ligadas à área da Educação também contribuiu para que nos tornássemos professor. Nossa avó paterna, Irene Araújo, dedicou grande parte de seu tempo ao ensino da Língua Portuguesa. Primeiro, como professora do ensino primário e, posteriormente, do antigo ensino ginásial. Formou-se no ano de 1929, na cidade de Viçosa, e exerceu a atividade de professora até 1969. Lecionou, inclusive, para todos os 14 filhos, dentre os quais, seis seguiram a mesma profissão.

Após a sua aposentadoria, continuou no exercício das atividades de ensino. Desta vez, reservado aos netos. Recordamos com saudade a época em que chegávamos em sua casa e ela nos recebia em sua mesa cheia de livros e papéis. Não raramente, ficávamos toda a manhã fazendo os deveres ao seu lado, sempre extremamente dedicada aos ofícios que envolviam o aprendizado. Certamente, isto interferiu em nossa escolha profissional.

Por outro lado, fazemos parte da geração em que o aluno inicia a vida escolar concomitantemente aos primeiros passos. Por isso, é impossível não ressaltar o que vivenciamos e aprendemos ao longo desta trajetória, como educando.

Aos três anos de idade, no ano de 1979, fomos matriculados em uma instituição educacional chamada Coqueirinho, localizada no município de Timóteo, região leste do estado de Minas Gerais. Desta época, guardamos certas lembranças, as quais acreditamos

---

<sup>2</sup> Embora seja uma tradição o uso da terceira pessoa em textos acadêmicos, por vezes, adotamos a primeira pessoa para explicitar/narrar um fato/ acontecimento que nos é singular; uma experiência vivenciada unicamente pelo autor.

que contribuíram para nosso direcionamento na carreira do magistério.

Na verdade, éramos alunos inquietos em sala de aula. Raros os dias em que nossos pais não recebiam um telefonema da parte dos diretores da escola, em razão de desrespeito às regras escolares. Às vezes, eram as brigas com os colegas, outras, com a própria tia Cláudia. Ôps! Alguém disse tia? Ah! professora Cláudia.

Ignoremos, momentaneamente, as discussões teóricas acerca de tia e professora. De qualquer forma, sempre nos recordamos da professora Cláudia como tia. Utilizávamos este tratamento de maneira carinhosa, em face da afetividade e paciência que tinha para conosco. Paraphraseando o cantor e compositor Toquinho (2001), diríamos que foi ela quem nos seguiu dos primeiros rabiscos ao bê-a-bá, esteve presente em todos os desenhos coloridos e ajudou a resolver nossos problemas. Mexendo no baú da memória, nos lembramos de nosso encantamento diante de sua prática pedagógica: as brincadeiras, as músicas e os jogos. Talvez fosse este o motivo de tanta agitação na classe.

Com base nestas reminiscências, não há dúvida de que os primeiros contatos do aluno com a escola fazem a diferença na motivação para os estudos subseqüentes. O professor, por meio de sua prática, articulada à sua teoria, pode despertar maior interesse na busca do conhecimento. Do mesmo modo, poderá desmotivar e dificultar o acesso ao saber, dependendo de suas metodologias de ensino.

[...] Entendemos metodologia como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser, no caso, o ensino de uma determinada disciplina. Quer dizer, a prática pedagógica – as aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina, a relação que estabeleceu na prática entre a escola e a sociedade –

revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se essa articulação a sua metodologia de ensino (FISCHER, 1976, s. p.).

Da primeira à quarta série do ensino fundamental (1982-1985), conhecemos as disciplinas pertencentes ao programa curricular da época: Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social que, posteriormente, tornou-se Estudos Sociais. De todas, essa última suscitava o meu maior interesse. Na realidade, era uma “mistura” de História e Geografia, um conteúdo mal definido, que ora abordava datas comemorativas e fatos importantes da nação brasileira, ora descrevia capitais e países. Mesmo assim, sentíamos certo contentamento ao estudá-la.

A implantação da Lei 5692, no ano de 1971, excluiu as disciplinas de Geografia e História do ensino básico, por considerá-las subversivas, e as substituiu pelos Estudos Sociais. O maior interesse da disciplina Estudos Sociais era fazer propaganda do regime militar, buscando a formação de uma cidadania que estivesse atrelada a esta ditadura. Conta-nos Freire (2003a, p. A2) que,

[...] nos anos 70, as escolas de São Paulo ensinavam a Revolução de 1932, a guerra da elite paulista contra a incipiente ditadura de Getúlio Vargas. Nove de julho, dia da eclosão da revolução, é feriado no Estado. [...] Ensinavam o que era o movimento MMDC (Martins, Miragaia, Drauzio e Camargo, rapazes mortos em protesto pró-Constituinte) e sentimentalices. O enfoque era paulista-nacionalista, provinciano, fruto ainda da influência da comunhão da velha elite paulista. Na ditadura, nos perfilavam em atitude militar para ouvir o Hino Nacional. Havia aulas fascistinhas de ‘moral e cívica’. Cada época tem sua mania ideológica e o seu horror didático [...].

Ademais, a prática pedagógica estava centrada no livro didático, repleto de questionários com perguntas e respostas

programadas. O modelo tradicional<sup>3</sup> de ensino transformava o professor em detentor de todo o conhecimento. Os alunos apenas assimilavam o conteúdo, sem intervir nas explicações. Isso nos faz questionar: como pode o professor não perceber que sua prática pedagógica não pode ser neutra? Freire (2003b, p.102) nos dá pistas desta questão, ao sugerir que “é preciso uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê”.

Aprendizado e memorização possuíam a mesma conotação. Por conseqüência, o sistema de avaliação da Geografia refletia o uso dessas metodologias. Inúmeras vezes decorávamos enormes listas de exercícios para a realização de testes avaliativos, os quais iriam verificar o “nível de aprendizado”. Aqueles que não alcançavam a média estabelecida pela escola, certamente escutariam dos pais: “Estudos Sociais – matéria de estudo – você não conseguiu nota?” Esta frase tão conhecida, pronunciada ainda hoje no meio acadêmico, remete à idéia de que em Geografia e História não há nada para se aprender, basta ter boa memória. E isso é lamentável, na medida em que essa idéia gera grande rejeição em relação a essas disciplinas por parte de inúmeros estudantes.

Todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção “desinteressada” da cultura dita geral [...]. Pois, qual pode ser de fato a utilidade dessas sobras heteróclitas das lições que foi necessário aprender no colégio? As regiões da bacia parisiense, os maciços dos Pré-Alpes do Norte, a altitude do monte Branco, a densidade da população da Bélgica e dos Países Baixos, os deltas da Ásia das Monções, o clima bretão, longitude-latidade e fusos horários, os nomes das principais

bacias carboníferas da URSS e os dos grandes lagos americanos, a têxtil do Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. E os avós a lembrar que outrora era preciso saber “seus” departamentos, com suas circunscrições eleitorais e subcircunscrições [...] Tudo isso serve para quê? (LACOSTE, 2001, p.21).

Segundo Fonseca (1995, p. 11), algo similar ocorreu na História.

[...] pais, alunos e muitos professores encaravam História como unicamente o estudo do passado, dos grandes homens e heróis cristalizados no social. Ou seja, o conteúdo da disciplina de História aparecia como algo totalmente externo à vida deles, que não lhes dizia respeito, logo, para muitos, História não servia para nada e não devia existir no currículo.

Da quarta para a quinta série (1986), iniciou-se uma nova etapa em nossa formação. Estudar no turno matutino e estar entre os adolescentes significava maturidade e desenvolvimento. Porém, havia um descompasso no processo ensino-aprendizagem dessas séries: oito disciplinas compunham a grade curricular. Conseqüentemente, mais professores, cada um com seu estilo e didática. Tínhamos a impressão de não conseguir acompanhar estas mudanças.

Entretanto, foi na quinta série que, efetivamente, constatamos nossa predileção pela Geografia. Embora a prática da professora fosse ao encontro da Geografia tradicional,<sup>4</sup> conseguia, paulatinamente, atrair a atenção de um pequeno número de alunos ao longo de suas aulas. Com freqüência, acrescentava textos complementares aos assuntos estudados. Ótima idéia seria não fosse o dispendioso tempo empregado para copiá-los. É um erro

<sup>3</sup> Neste modelo de ensino, as aulas são centradas no professor e exige-se a memorização de informações factuais, por parte do aluno.

<sup>4</sup> A Geografia vista como o ramo da ciência que encarregava-se da descrição da superfície terrestre, privilegiando seus aspectos físicos, embora não desconsiderasse o homem, a sociedade, geralmente as abordava de maneira abstrata.

grave o excessivo tempo que o professor utiliza escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo a perguntas desinteressantes – 25% a 47% do tempo de aula (CASTRO, 2002).

Não nos recordamos de atividades que envolvessem o uso de mapas e globo terrestre. A professora desconsiderava ou desconhecia a importância de aprendermos relações espaciais. Trabalhos de orientação e localização eram práticas ausentes. Exercícios simples, porém importantes, como a elaboração de mapa mental, não estavam ligados à educação geográfica.

Algumas vezes fazíamos cópias de mapas. Colocávamos a folha do caderno sobre um livro ou atlas, perfazendo os contornos de um país ou continente. Colorir estes mapas era um momento de diversão e recreação. Querendo inovar, inventávamos legendas e símbolos. A grosso modo, isso contribuía para que tivéssemos uma idéia da representação do mundo. De fato, não entendíamos sua utilidade e o seu significado.

É importante lembrar:

[...] para que um mapa possa cumprir sua tarefa, os alunos devem aprender a sua leitura. Para tal é necessário, além do domínio das técnicas de representação, da linguagem específica cartográfica, uma sensibilidade geográfica. Os símbolos e os signos empregados nos mapas frequentemente apresentam uma natureza pictórica, representando situações, fatos e dados nem sempre claramente expressos e muitas vezes de difícil mensuração. Para que esta situação seja amenizada, os mapas devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas serem incluídos nos dias específicos de geografia. A vivência com os mapas deve ser vista como uma possibilidade admirável de comunicação (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 31).

As aulas expositivas eram “monopólio” da professora, não havia interação com os alunos. Não eram dinamizadas via diálogo, de modo a incitar o raciocínio e a reflexão. Tornava-se nítida a preferência pelos temas que se relacionavam às características

físicas da superfície terrestre. A concepção tradicional do ensino de Geografia abordava basicamente a descrição da paisagem. Os assuntos eram tratados de modo isolado, omitindo as relações dos seres humanos com a natureza. A narração desta anedota é pertinente:

E, então, o bandido, de revólver em punho, aborda o casal, que namorava no carro:

- Mãos ao alto! E, dirigindo-se ao homem:

- Quais são os afluentes da margem direita do Rio Amazonas?

- O homem, titubeando: Javari, Juruá, Perus... (disse todos)

O bandido, atônito, retira-se e desiste do assalto.

A mulher, radiante, beija o marido.

Este, satisfeito exclama:

- Não te disse que isto ainda serviria para alguma coisa? (RUA, 1992, p.11).

Isso posto, Rua não pretende desqualificar o ensino da Geografia; pelo contrário, quer exemplificar como a opção por uma linha teórico-metodológica – neste caso, a Geografia Tradicional – pode apresentar aquilo que de bom possui. O autor, inclusive, não a desconsidera, pois, segundo seu relato, a Geografia Tradicional

[...] deixou marcas profundas das quais não pretendo abrir mão – o amor ao trabalho de campo, à pesquisa empírica e o grande acervo de informações que procuro atualizar. [...] Muito atacada tem sido, considerada pouco científica (num certo sentido é mesmo), reacionária, pretensamente neutra, mesmo assim não renego o que dela me ficou (RUA, 1992, p. 1).

Em todo caso, pouco acrescentou à nossa formação memorizar enormes listas de rios que fazem parte das bacias hidrográficas

brasileiras, sendo que um dos mais importantes aspectos neste conteúdo foi negligenciado: aprender como esses rios influenciam a vida da população à sua volta. Do mesmo modo, seria essencial aprendermos a interpretar os mapas destas bacias hidrográficas. Do contrário, os rios continuam fluindo, e seus nomes esquecidos. Freire (2003b, p. 56-57) confirma essa nossa idéia quando afirma que: “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”.

Os conceitos geográficos raramente nos remetiam à nossa realidade; estavam distantes da vivência cotidiana.

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13).

Nesse sentido, não podemos negar, fomos “geograficamente alfabetizados” no período em que a Geografia Tradicional preponderou no sistema escolar.

Podemos, então, afirmar que, em decorrência das metodologias empregadas, de modo geral, havia certo descontentamento e desinteresse por parte da maioria dos alunos. Ora, um ensino de caráter mneumônico, com pilares solidificados

na “decoreba” e ausente de reflexões, é mesmo intolerável. Dessa forma, precisamos concordar com Schimidt, que explica:

[...] a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHIMIDT, 2001, p. 57).

Paralelamente, o ensino de Geografia não proporcionava um enfoque político da sociedade. As transformações que ocorriam no espaço geográfico estavam à mercê dos agentes naturais, desconsiderando-se o papel da ação humana. Isso é lastimável, o espaço não se desvincula de uma abordagem política.

Em síntese, essa característica advém da própria história do pensamento geográfico, particularmente quando os geógrafos desvincularam-se dos cartógrafos e dos fenômenos políticos, a partir do final do século XVIII. Nessa perspectiva, acreditaram que a Geografia seria reconhecida como ciência.

Cette exclusion du politique (je dis bien le Politique et non la Politique), a eu aussi pour effet d'éloigner les géographes universitaires de toute idée d'action et des les couper de cette géographie fondamentale qui est pour l'essentiel une géographie active avant la lettre et qui a continue de se développer, y compris la cartographie, en dehors des structures universitaires, dans des organismes dépendant directement de l'appareil d'Etat (LACOSTE, 1981, p.52).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Essa exclusão do político (eu disse claramente o político e não a política) teve como efeito distanciar os geógrafos universitários de toda a idéia de ação e privá-los dessa geografia fundamental que é, no que possui de essencial, uma geografia ao pé da letra e que continuou a se desenvolver, aí compreendendo a cartografia, fora das estruturas universitárias, nos organismos que dependem diretamente do aparelho do Estado (Tradução da autora).

Após a experiência vivenciada como aluno de ensino fundamental, e o aprimoramento intelectual adquirido no decorrer dos estudos universitários, verificamos como a desarticulação entre a Geografia física e a Geografia humana favorecem um ensino sem motivação. De fato, “a Geografia necessária não pode ser vista como o estudo de um espaço estático, de formas imutáveis, isento da ação humana (NUNES, 1997, p.19)”. A compreensão do espaço ocorre necessariamente por meio da análise do natural e do social. Se cada parte age sobre a outra, como separá-las? Na prática

[...] il faudrait s’efforcer d’articuler le plus possible la géographie physique et la géographie humaine en fonction des problèmes économiques, sociaux et politiques, tels l’inégal développement et la dégradation des milieux de vie, étude des problèmes urbains, de ceux de l’énergie et, mieux encore, étude des différents systèmes économiques, sociaux et politiques; étude de “l’organisation du monde”, le rôle des grandes puissances et des grandes firmes (LACOSTE, 1976, p.18).<sup>6</sup>

Tal posição também está expressa nas palavras de Kaercher (1999, p. 11), ao afirmar que

A relação sociedade-natureza é indissociável / eterna (logo não há porque falar em geografia física se contrapondo à geografia humana). A prioridade será dada em entender “como e por que os seres humanos modificam os espaços em que habitam” conforme as relações sociais que estabelecem entre si. Entender a dinâmica social é fundamental, pois é a partir dela que se constroem as paisagens. E não existe relação que se dê fora do espaço, que prescindida da natureza (1999, p. 11).

Esse é, pois, um grande desafio a ser superado pelos professores.

A partir da sexta série (1987), outro professor assumiu os conteúdos desta disciplina. Com isso, novas experiências metodológicas ocorreram. Incorporava, em sua prática, problemas e debates. Quando ocorriam, modificava-se o ambiente de estudo. Muitos alunos queriam exprimir seu testemunho e opinião. Era notório que os estudantes se mostravam mais interessados e participativos. Em contrapartida, isso exigia maior rigor do professor. Em determinados momentos, havia divergência de idéias, conseqüentemente, um tumulto generalizado. Daí uma questão à conduta do professor: deixar falar ou fazer calar?

Via de regra, as aulas ministradas por nossos professores nos “adestravam” ao saber fazer, menosprezando o ato de pensar, questionar e duvidar. Para entender a complexidade do mundo, copiar textos não é fundamental. As aulas de Geografia não devem se tornar um monólogo em que o professor fala para ele mesmo, pois é no confronto com os outros que construímos nosso conhecimento.

A “metodologia socrática de aprendizagem” deixa claro que o diálogo e a discussão podem romper com a ignorância e atingir o conhecimento pelo uso da razão. Por isso mesmo, Sócrates foi acusado de corromper a juventude, à medida em que incitava reflexões e, por isso, foi condenado à morte. O professor deve propor alternativas e não apenas “dar conteúdos”, forçar o aluno a pensar o novo e não apenas dizer o que já foi dito; enfim, extrapolar a aula-base (KAERCHER, 2000).

Indubitavelmente, a maneira de trabalhar certos conteúdos poderá desencadear reações de euforia. Estar além de um ensino

---

<sup>6</sup> Seria preciso esforçar-se para articular o mais possível a geografia física e a geografia humana em função de problemas econômicos, sociais e políticos, tais como o desigual desenvolvimento e degradação dos meios de vida, estudo dos problemas urbanos, como os de energia e, melhor ainda, o estudo dos diferentes sistemas econômicos, sociais e políticos; o estudo da “organização do mundo”, o papel das grandes potências e das grandes empresas (Tradução da autora).

tradicional implica em uma reestruturação do ambiente escolar. Caberá ao professor planejar-se e mediar os conflitos que, certamente, permeiam nosso cotidiano. Talvez, por isso mesmo, alguns profissionais preferem a inércia de uma aula em que somente eles usam a palavra.

Uma única vez, já na sétima série, estudamos um assunto vinculado à mídia. Era o ano de 1988: ocorria a guerra entre o Irã e o Iraque. Os meios de comunicação projetavam imagens dos países em intensos bombardeios. É verdade que, freqüentemente, estes acontecimentos são utilizados pelos canais televisivos como mero espetáculo, a fim de aumentar a audiência.

De qualquer maneira, nós, alunos, estávamos expostos a estes noticiários. Isso instigava nossa curiosidade: mapas digitais, poderes armamentícios, milhares de mortos e culturas sendo massacradas. Enfim, eram os interesses políticos desencadeando transformações no espaço geográfico. No entanto, a temática não foi suficientemente explorada em sala de aula. O professor não utilizava as imagens da guerra para fazer debates, nem discussões. De modo simplório, redigimos uma redação. Em seguida, cada aluno pôde apresentá-la. Perdemos, verdadeiramente, um momento ideal de abordar politicamente o espaço geográfico.

Assim, concluímos o ensino fundamental. Mesmo que os professores não tivessem conseguindo estimular a atenção dos alunos para a Geografia, fizemos parte daqueles poucos que a escolheram como disciplina significativa à compreensão do mundo. Hoje, utilizamos nossa própria história de vida como ponto de partida, e importante elemento para a transformação da atual realidade do ensino desta ciência. E, apesar dos problemas ditos, voltamos a afirmar que a Geografia nos encantava, mesmo quando não possuíamos um amadurecimento que nos conduzisse às presentes reflexões.

### **Algumas últimas palavras**

Precisamos assegurar o progresso do ensino de Geografia; porém, para isso, é necessário que os professores compreendam a verdadeira razão de ser desta disciplina. Nos dias atuais, a Geografia parece ignorada por parte da população, inclusive entre os próprios educadores. Se, no passado, ela foi um saber indispensável aos chefes de guerra, aos príncipes e aos comerciantes, hoje, ao contrário, não corresponde mais a um saber estratégico, mas a um discurso desprovido de sentido e, por vezes, vago. Saber pensar o espaço implica não somente em entender o mundo e seus conflitos, mas, também, em compreender a situação local, na qual nós nos encontramos; seguramente, essa é uma ferramenta para cada cidadão.

Atualmente, novos caminhos apontam para a necessidade de superação da Geografia Tradicional, isto é, aquela Geografia pautada em listas de nomes geográficos que servem para serem memorizados. Vencendo este obstáculo, almejamos a reconstrução do saber geográfico por meio de um trabalho pedagógico que privilegie a formação de cidadãos críticos. Para a eficácia de um outro ensino, precisamos inovar nas metodologias ainda aplicadas nas escolas fundamentais, públicas e privadas.

Acreditamos que, por vezes, a aversão dos alunos pela disciplina de Geografia decorre dos caminhos que utilizamos para ensiná-la. A (re)construção de suas metodologias, a nosso ver, representará um avanço no sentido de sua razão de ser, assim como uma motivação para vivenciá-la.



## REFERÊNCIAS

- BYINGTON, Carlos A. B. A perspectiva científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa e a educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1996, p. 43-73.
- CASTRO, Cláudio de Moura. A hora da sala de aula. **Veja**, São Paulo, n. 18, p. 20, maio. 2002.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11-81.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A questão das técnicas didáticas: uma proposta comprometida, em lugar da decantada “neutralidade” das técnicas didático-pedagógicas**. Ijuí, nov. 1976, mimeografado.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 9-48.
- FREIRE, Vinícius Torres. Uma bobagem histórica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 jan. 2003 a. Tendências/Debates, p. A2.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003 b.
- KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999, p. 11-21.
- \_\_\_\_\_. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 135-169.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 5. ed. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 2001. Tradução de La géographie ça sert d’abord à faire la guerre.
- \_\_\_\_\_. Les géographes et le spectre de la géopolitique. **Hérodote – Elisée Reclus – Un géographe libertaire**, Paris, v. 22, p. 44-55, juil-sept. 1981.
- \_\_\_\_\_. Brader la géographie...brader l’idée nationale? **Hérodote**. Paris, v. 04, p. 09-55, oct-dec. 1976.
- NUNES, Carlos Alberto. **Metodologia de ensino: Geografia e História**. Belo Horizonte: Lê: 1997. (Coleção Apoio).
- RUA, João. **Em busca da autonomia e da constatação do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001, p. 54-66.

TOQUINHO. **O Caderno**. Interpretação de Toquinho. S/L: Digital Studio, S/D. 1 disco sonoro, faixa 5.