

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E OS MÉTODOS TRADICIONAL E HISTÓRICO CULTURAL

GOUVEIA, Patricia da Silva<sup>1</sup>  
UGEDA JÚNIOR, José Carlos<sup>2</sup>

Recebido (Received): 26-08-2020 Aceito (Accepted): 09-08-2021

Como citar este artigo: GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021.

### Resumo

A educação nos moldes escolares teve início no Brasil com os padres jesuítas durante a colonização do país e por muito tempo os temas geográficos eram abordados por outras disciplinas. A Geografia só passou a compor o currículo das escolas brasileiras a partir de 1837 e desde então passou pelas diversas reformas que aconteceram na educação. A Geografia, assim como outras disciplinas, desde sua instituição utilizou-se principalmente do método tradicional para abordar seus conteúdos, isso pode ter deixado uma herança de disciplina de descrição, conteudista e de memorização de conteúdos. E apesar das críticas em relação a ineficácia do método tradicional, romper essa barreira é uma das principais dificuldades encontradas no ensino de Geografia da atualidade. Além disso, diante dos diversos métodos de ensino, de formas de abordagem, saber qual se encaixa melhor as características da disciplina não é tarefa fácil para os professores. Se propõe então a utilização do método socioconstrutivista, pois ele considera o conhecimento empírico do estudante construído socialmente, e a Geografia sendo uma ciência social é dever dela levar em consideração os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes em seu cotidiano.

**Palavras chave:** Educação. Geografia. Socioconstrutivismo.

## THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN BRAZIL AND THE TRADITIONAL AND CULTURAL-HISTORICAL METHODS

### Abstract

Education in the school system has started in Brazil with the Jesuit priests during the colonization of the country and for a long time to come geographic topics were covered by other subjects. Geography only came to be part of the curriculum in Brazilian schools from 1837 on and has since undergone the various reforms that happened in education. Since its institution, Geography has mainly used the traditional method to address its contents, as well as other disciplines, that might have left a legacy of a descriptive content-oriented and content memorization subject. And despite the criticism regarding the ineffectiveness of the traditional method, breaking this barrier is one of the main challenges found in Geography teaching today. Moreover, in view of the various teaching methods and ways approaching, figuring out which one best fits the characteristics of the discipline is not an easy task for teachers. It is therefore proposed to employ the socioconstructivist method, for it considers the student's socially constructed empirical knowledge, and Geography itself being a social science has the duty to take into consideration the insights provided by students in their daily lives.

**Keywords:** Education. Geography. Socioconstructivism.

## LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN BRASIL Y LOS MÉTODOS TRADICIONAL Y CULTURAL HISTÓRICO

### Resumen

En Brasil, la educación a partir de los patrones escolares, se inició con los sacerdotes jesuitas durante la colonización del país. Durante mucho tiempo los temas geográficos fueron cubiertos por otras disciplinas, así, la geografía solo comenzó a formar parte del plan de estudios de las escuelas brasileñas a partir de 1837, desde

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [patriciagouveia@gmail.com](mailto:patriciagouveia@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [ugedajunior@gmail.com](mailto:ugedajunior@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5882-7068>.

entonces, ha pasado por las diversas reformas que se han realizado en la educación. Al igual que otras disciplinas, desde su instauración utilizó principalmente el método tradicional para abordar sus contenidos, dejando un legado de una disciplina descriptiva, contenidista y de memorización de contenidos. A pesar de las críticas sobre la ineficacia del método tradicional, romper esta barrera es una de las principales dificultades que se encuentran hoy en la enseñanza de la geografía. Además, dados los diferentes métodos y enfoques de enseñanza, saber cuál se adapta mejor a las características de la disciplina no es tarea fácil para los docentes. Por tanto, se propone el uso del método socioconstructivista, ya que considera el conocimiento empírico del estudiante construido socialmente, además, al ser una ciencia social, la geografía debe tomar en cuenta los conocimientos desarrollados por los estudiantes en su vida diaria.

**Palabras clave:** Educación. Geografía. Socioconstructivismo.

## 1 Introdução

A educação é um dos pilares das organizações sociais, desde a pré-história quando o ser humano passou a se organizar em grupos a educação representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento e a sobrevivência dos diferentes povos, conforme Calleja (2008),

A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado. (CALLEJA, 2008, p. 109).

A partir dessa concepção a educação não é algo restrito à escola, portanto, os indivíduos aprendem e ensinam no próprio convívio em sociedade, com as suas experiências. Educar é conforme Carvalho (2007),

Para Paulo Freire educar é construir, é criar no sujeito a consciência da liberdade e a possibilidade de romper com o determinismo, assim, trazendo na educação o reconhecimento de um indivíduo que arquiteta e interfere na história e na realidade de hoje e do futuro. Entende-se assim, que neste contexto, é necessário propor nas práticas pedagógicas que permeiam o ato de educar, a valorização e a vivência da identidade cultural. É a partir das experiências vividas pelos educandos, sua identidade, sua história que é possível inserir o indivíduo no processo educacional. (CARVALHO, 2007, p. 14).

Dessa forma, o ato de educar vai além do ambiente escolar sendo que a vida cotidiana em sociedade educa de diferentes maneiras, sendo este aprendizado essencial para desenvolvimento e no processo educacional. A escola surgiu no intuito de direcionar o aprendizado dos conhecimentos básicos que cada indivíduo, mas não elimina o fato de cada sujeito aprender e ensinar no seu convívio diário em sociedade.

Com a “descoberta” do Brasil e a vinda de portugueses para o território brasileiro, vieram juntas também formas de educação e ensino escolar, levando em consideração que os

povos nativos que já residiam no Brasil, já possuíam suas formas de educação, visto que repassavam seus conhecimentos por diversas gerações.

Desde o início da colonização do Brasil por Portugal uma boa educação esteve ligada diretamente a detenção de poder aquisitivo, por este motivo no Brasil Colônia e República apenas os filhos de nobres possuíam acesso aos colégios, o restante da população neste período permanecia no analfabetismo ou com nível de escolaridade baixo. Com o passar do tempo o acesso à educação tornou-se mais “democrático” e outras parcelas da população passaram a ter acesso às escolas, e posteriormente às universidades, tirando a maior parte da população do analfabetismo, através do acesso a escolas e universidades públicas proporcionando maiores oportunidades.

No atual período da história, ainda nos deparamos com uma divisão da educação que se baseia no modelo classista e segregacionista que tem início com a colonização, haja vista que ainda hoje percebe-se diferenças qualitativas no ensino de escolas públicas e particulares, sendo que fica absolutamente evidente como ainda na atualidade a educação é vista como uma mercadoria, sendo o capital seu principal mantenedor.

Dessa forma, durante a educação básica a população é dividida entre os que podem pagar por uma educação de qualidade e os que dependem da educação pública, sendo que a última é vista como inferior a primeira. Isso só se inverte quando chega ao nível superior, onde as instituições públicas de ensino têm qualidade mais elevada quando comparadas às privadas. Sendo assim, os alunos de escolas particulares representam a maioria das aprovações nas universidades públicas do país, principalmente nos cursos mais concorridos (medicina, direito, engenharias) enquanto os estudantes de escolas públicas são direcionados à cursos menos concorridos como as licenciaturas, ou a migrarem para as universidades particulares ou ainda abrir mão de cursar o nível superior.

A escola pública também tem a função de manter a base do sistema capitalista, sendo a principal formadora de mão de obra, visto que, a maior parte dos estudantes estão na escola no intuito de conseguir uma colocação no mercado de trabalho após o término do ensino médio, pois boa parte dos empregos pedem esse nível de formação.

A escola segundo Enguita (1989) exerce um duplo papel, pois por um lado proporciona a possibilidade de melhoria na posição social, como também permite reforçar a posição social de alguns indivíduos que fazem parte da classe mais privilegiada. Conforme Enguita (1989),

Finalmente, a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal.

Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar (ENGUIITA, 1989, p. 193).

Nesse sentido, a escola pode contribuir para a manutenção do *status quo*, função destacada, sobretudo na perspectiva meritocrática da avaliação individual. Porém, contraditoriamente a escola, e o processo de ensino aprendizagem, também podem servir para emancipação individual e coletiva, para desnudar o processo histórico causador de desigualdades, e evidenciar as profundas injustiças do mundo.

A escola não deve ser vista apenas como uma fábrica de mão de obra para o sistema de produção, a escola representa um importante meio de libertação e de conhecimento para os indivíduos que estão nesse ambiente. Sendo assim, a escola passa a representar uma função social claramente definida, porém, essa clareza não está visível para toda a sociedade, outrossim, ela deve ser vista como algo a mais que um local onde conhecimentos curriculares são ensinados.

A escola é um dos primeiros lugares de socialização dos indivíduos, e é nesse ambiente onde as primeiras relações sociais são estabelecidas fora do ambiente familiar, por este motivo, a mesma representa um importante fator formador do caráter de cada sujeito, da forma como este vê e analisa os fatos e fenômenos que acontecem no seu dia a dia, conforme Cavalcanti (2012),

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Sendo assim, a escola desempenha um importante papel social na vida dos indivíduos, sendo que nela é construído parte dos saberes que os sujeitos utilizarão na sua vida. A Geografia nesse sentido contribui para a compreensão do próprio dia a dia, tornando o sujeito mais crítico e independente.

Para compreender como se chegou na Geografia escolar atual, é necessário que se entenda como caminhou a Geografia escolar no Brasil, e como o ensino da mesma está sendo organizado no país. Dessa forma, é possível identificar os problemas enfrentados pela disciplina e pensar como propor novas metodologias para o ensino da Geografia escolar.

## 2 A Geografia escolar no Brasil

A educação escolar no Brasil teve início com os padres jesuítas durante Brasil Colônia por volta de 1549. A educação que era ministrada por padres, conforme Shigunov Neto e Maciel (2008),

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008, p. 173).

Assim, eles ensinavam os índios e os demais indivíduos que não sabiam ler e escrever no intuito de catequizá-los e também os filhos de nobres que aqui viviam. Dessa forma, o ensino jesuítico ajudou o governo português no processo de colonização e a impor suas vontades na colônia, pois este ensino buscava implantar a cultura europeia nos índios, os tornando cristãos, extinguindo os traços da cultura indígena do Brasil, Shigunov Neto e Maciel (2008). A Geografia nesse período tinha seus conteúdos subordinados a outras disciplinas de acordo com Silva (2014),

Durante a vigência da atuação dos padres da Companhia de Jesus no ensino, os saberes geográficos atuaram em um papel secundário, como referência e como saber auxiliar ao estudo da retórica e ao aprendizado da leitura – ao que denominei ensino implícito. A existência de manuais didáticos está intrinsecamente relacionada à existência de disciplinas autônomas e à presença de um currículo formulado e ativo. Não estando a Geografia articulada nesses termos, nos períodos jesuítico e pombalino, os livros didáticos de Geografia inexistiram. (SILVA, 2014, p. 03).

Desde então se vê resquícios do que se chamou de Geografia dos professores e a Geografia dos estados maiores, conforme Lacoste (1976), visto que já se notava as diferenças entre as bibliografias utilizadas como embasamento e o que era ensinado.

Com expulsão da igreja católica do controle da educação devido a reforma pombalina, a coroa portuguesa passou a ser responsável pela mesma. Ainda assim, por não ser uma disciplina independente a Geografia não possuía livros e outros materiais didáticos próprios, continuando subordinada a textos de outras disciplinas que faziam parte do currículo escolar da época.

Por diversas vezes a Geografia apareceu junto com outras disciplinas ou então com um nome diferente do que se conhece. Se dá destaque aos exercícios voltados a cartografia e aos conteúdos da área física de maneira geral, juntamente com a memorização de nomenclaturas de aspectos físicos.

A Geografia escolar no Brasil teve início de fato quando se instituiu enquanto uma disciplina independente fazendo parte da grade escolar pautada nos embasamentos teórico

metodológicos do século XX, época em que a mesma surgiu. Porém a Geografia não nasceu no sentido de atender a demanda da ciência geográfica acadêmica e sim, para atender necessidades do ensino escolar e do que os alunos precisavam aprender durante a vida na escola, segundo Guedes, Silva e Souza (2016),

Em que podemos observar que, assim como outras disciplinas, a Geografia se deu dessa forma, mais voltada a estabelecer e sistematizar conhecimentos que seriam importantes para que os alunos pudessem conhecer um mundo em que viviam. No entanto, esses conhecimentos no decorrer dos tempos, tem sido influenciado pelos momentos em que a escola passava no território em que estava estabelecida, ou até com as idealizações que alicerçavam e davam base a ciência construída naquele momento da história. (GUEDES, SILVA e SOUZA, 2016, p. 03).

Sendo assim, a Geografia até meados do século XX, possuía um caráter positivista e a sua versão escolar seguiu os mesmos passos, sendo a principal característica a descrição da natureza, conforme Guedes, Silva e Souza (2016),

Primeiramente, a Geografia escolar era tratada de uma forma em que esta, estava apenas encarregada de trazer os conhecimentos do que eram produzidos em outras partes do planeta, fazendo com que os alunos brasileiros fossem “desligados” de sua vivência diárias onde residiam, se distanciando do cenário político e social de onde habitavam, predominava-se uma Geografia meramente descritiva, claro, em conjunto com o que alicerçou o início da sua construção científica, temos o exemplo do significado e a etimologia da sua palavra: Geo=Terra + Graphia = Descrição, ou seja, a descrição da Terra. (GUEDES, SILVA e SOUZA, 2016, p. 03).

Além disso, os conteúdos de Geografia trabalhados eram alheios a realidade dos alunos brasileiros, visto que trazia dados de outras partes do mundo e na maior parte das vezes não os relacionava com os fenômenos naturais e as características vistas no Brasil. Sendo assim, a Geografia desenvolvia um caráter de descrição de fatos fora da realidade dos alunos, não sendo necessária a relação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Assim, o caráter de disciplina de memorização começou a se arraigar, visto que por não ter contato com o que era visto, os conteúdos eram decorados.

É consenso entre a maior parte dos autores que a primeira escola a ter a Geografia como uma disciplina escolar no Brasil foi o Colégio Dom Pedro II localizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1837. Nessa época a cidade era a capital do país onde moravam as famílias mais ricas, sendo o centro político e econômico brasileiro e por isso possuía os melhores colégios, conforme Pizzato (2001),

É importante salientar a importância que teve o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, desde sua criação, como colégio modelo de onde se originavam as estruturas e os programas curriculares para todo Brasil. Conforme a centralização ou

descentralização que caracterizava a legislação vigente, o Colégio D. Pedro II reassumia sua posição de escola modelo uniformizando o currículo para todos estabelecimentos oficiais de ensino secundário existentes no país e conseqüentemente seu regimento interno, seus conteúdos programáticos tornavam-se obrigatórios nacionalmente. (PIZZATO, 2001, p. 108).

Há autores que defendem a ideia que a Geografia enquanto disciplina escolar é anterior a fundação do Colégio Dom Pedro II, tendo início em outro lugar do país, não sendo no estado do Rio de Janeiro. Conforme defende Albuquerque (2014), a Geografia escolar teve início na província que hoje corresponde ao estado da Paraíba, por volta de 1831. Além disso, o colégio Dom Pedro II era destinado a elite brasileira na época, as famílias da nobreza, sendo que, dessa forma, analisar o currículo dessa escola não abrange a realidade das demais escolas brasileiras, sendo assim Albuquerque (2014) cita,

Tendo em vista esta perspectiva é que afirmamos a necessidade de conhecermos melhor a Geografia que era lecionada nas escolas secundárias e compará-la aquela estabelecida para o Colégio Pedro II. Somente com esta análise é que se poderá indicar efetivamente qual era a Geografia escolar mais divulgada no país, aquela que realmente chegava a maioria dos alunos do Império, para não incorrerem no risco de aceitar a data de institucionalização dessa disciplina naquela instituição, como a data de origem dessa disciplina, pois como vimos a Geografia escolar é anterior à fundação do Colégio Pedro II. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 20).

E completa,

Não podemos marcar a história da Geografia escolar somente por aquilo que foi estabelecido como uma “escola modelo”, com um currículo organizado em disciplinas das humanidades, com sequência de séries ou anos, com adoção de livros didáticos e atlas geográficos. Pois outra(s) Geografia(s) escolare(s) já haviam sido trabalhadas, inclusive a partir da relação professor aluno. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 17).

Dessa forma, para se compreender os passos da Geografia escolar é necessário também que se conheça como a Geografia era ensinada nas escolas básicas do país. Tem-se no período imperial o início da Geografia enquanto parte dos currículos escolares, sendo que a partir dela que foi possível o surgimento da Geografia acadêmica brasileira. A Geografia escolar do Império, dessa forma, se baseava nos modelos de Geografia vistos na Europa, de onde vinha a inspiração para as escolas brasileiras da época, conforme Rocha (1997),

A Geografia escolar que passou a ser ensinada no Brasil, mas não só ela, reproduziu quase que na íntegra o que estava sendo estudado nos liceus franceses. “Transplantaram”, sem expressivas alterações, tanto a forma como o conteúdo que caracterizavam a Geografia escolar. (ROCHA, 1997, p. 50).

Dessa forma, a disciplina seguia inclusive os materiais franceses, não havendo a preocupação com a aproximação do que os alunos conheciam em seu dia-a-dia, conforme afirma Rocha (1997),

Ao longo de todo o período imperial, a situação não foi revertida e a Geografia escolar permaneceu sob influência do modelo francês. Só eram sentidas alterações no ensino desta disciplina em nossas escolas após estas terem sido implementadas anteriormente naquele país. Avesa a outras influências que não a francesa, permaneceu, hegemonicamente, nossa Geografia escolar “bitolada” ao modelo importado até nas primeiras décadas deste século [...]. (ROCHA, 1997, p. 51).

Até o início do século XX, a Geografia escolar brasileira não possuía características próprias, não abrangia a realidade do seu país. Sem dúvida, esse é um dos fatores pelos quais ainda hoje se vê a Geografia como uma disciplina e uma ciência alheia a vida cotidiana, visto que isso ficou claro no período em que a mesma teve início, já que todo o embasamento teórico advinha de bibliografias francesas. Além disso, a partir de 1912, Ferreira (2018), o ensino secundário do país volta a ser definido pelo Colégio Pedro II, sendo a Geografia parte do currículo escolar. Conforme cita Rocha (1997),

Somente a partir dos anos vinte, deste século, começaríamos a nos livrar do velho modelo de Geografia escolar francês, caracterizado pela mera nomenclatura geográfica e pela descrição árida das paisagens. Este modelo assentado numa orientação clássica de Geografia escolar já era objeto de questionamentos desde algumas décadas anteriores. (ROCHA, 1997, p. 51).

A Geografia ganha características nacionais quando os primeiros livros didáticos específicos da área começaram a ser produzidos no Brasil, com informações do país. Além disso, o conhecimento sobre o território brasileiro servia também aos interesses do Estado, visto que esse a utilizava como legitimadora do mesmo, impulsionando o patriotismo desde o período escolar, conforme Ferreira (2018),

Entendemos que a partir do estabelecimento da disciplina Geografia no Brasil, havia uma tentativa de se difundir uma Geografia patriótica. Nessa perspectiva, apoio-me em Albuquerque (2009) para afirmar que havia um movimento no sentido de divulgar esse patriotismo, mas não havia materiais didáticos que abordassem o Brasil, inicialmente, tendo em vista que a maioria dos livros era importada, porém, posteriormente, quando esses passam a serem produzidos no Brasil há sim uma maior divulgação desse ideal patriótico. (FERREIRA, 2018, p. 122).

A década de 1920 foi de extrema importância para a Geografia escolar brasileira, isso se deve tanto à ruptura com a Geografia escolar francesa, quanto a Reforma de João Luiz Alves ou Lei Rocha Vaz, que estabelece a Geografia enquanto uma disciplina do currículo escolar brasileiro, Brasil (1925). Dessa forma, a Geografia passou a fazer parte do currículo até o segundo ano do ensino básico, fazendo parte oficialmente do currículo brasileiro.

A partir de 1926 a Geografia passou por algumas modificações como: a definição dos tipos de Geografia, o estudo do território brasileiro a partir de obras de Delgado de Carvalho, debate sobre regiões, Ferreira (2018). Foi um momento de renovação da disciplina, onde se abandonava a Geografia considerada tradicional, de acordo com Rocha (1997),

Para a Geografia escolar brasileira o período também adquire uma importância ímpar. Nele se deram de forma mais acentuada o conflito entre professores de tendência conservadora que defendiam uma concepção tradicional da Geografia e de seu ensino (a Geografia clássica, ensinada de forma meramente descritiva e mnemônica) e, de outro lado, professores defendendo a renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito a metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos seus conteúdos. (ROCHA, 1997, p. 52).

Essa dualidade ainda existe, visto que a Geografia tida como tradicional hoje, ainda enfrenta dificuldades em ser rompida, visto o longo tempo que esteve em vigor. Um dos principais percursos dessa nova Geografia foi Delgado de Carvalho, que segundo Rocha (1997),

Contrapondo-se ao que era regra, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da Geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que tivesse como ponto de partida a Geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de Geografia, se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que à antropogeografia deveria ser dado maior destaque nas aulas referentes a Geografia humana, fato que já começava a ser verificado em países europeus. Delgado propôs também que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas aulas de Geografia, assunto principal de estudo. (ROCHA, 1997, p. 52).

Assim, através de sua obra *Methodologia do ensino Geográfico*, Delgado critica a Geografia de memorização, se começa a partir de então a levar em consideração a vida do aluno, ou seja, sua vivência e os seus conhecimentos adquiridos em sua vida.

A reforma de 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos, traz para Geografia importantes avanços e é através dela que a Geografia enquanto disciplina escolar passa a fazer parte de todos os anos ensino fundamental do ensino secundário, Dallabrida (2009). Além disso, é nesse período em que a Geografia começa a ganhar os primeiros cursos de formação, conforme Pizzato (2001),

É nesta década que o Estado passou a valorizar sobremaneira a ciência geográfica e a disciplina Geografia. Pode-se perceber que esta valorização se dá em vista das finalidades atribuídas ao seu ensino, no qual percebe-se a exacerbação do seu caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Foram criados os primeiros cursos de formação de geógrafos na Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil, a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do CNG (Conselho Nacional de Geografia). (PIZZATO, 2001, p. 112).

Porém a Geografia ainda carregava em si um caráter positivista com enfoque principal na área física. A característica de disciplina mnemônica ainda perdurava, visto que a mudança em um método de ensino leva um bom tempo para ser superada.

Em 1942 se tem início a reforma Capanema, que foi um conjunto de Leis Orgânicas de ensino implantadas até 1946 e vigorou até 1961 quando foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na reforma Capanema a Geografia aparece no sentido de conhecimento do território brasileiro, porém, com certa dualidade conforme Pizzato (2001),

[...] a política educacional do “Estado Novo” acaba instituindo um sistema educacional dual sendo um dos segmentos destinados aos jovens da classe trabalhadora e outro aos jovens destinados ao comando, reproduzindo uma situação pré-existente. As pressões para a quebra desta dualidade chegam a nossos dias. (PIZZATO, 2001, p. 114).

A Geografia então viria no intuito de difundir o patriotismo nos brasileiros, porém, há um certo hibridismo conforme Rocha (1997), visto que o método clássico ainda estava presente nas escolas do país.

A partir dos anos 1960 em especial do período do regime militar, a Geografia, assim como as ciências humanas de uma maneira geral, perde o enfoque nas escolas, já que o principal intuito da educação naquele período era profissionalizante, de acordo com Pizzato (2001),

Se na Legislação anterior havia sofrido uma revalorização, de acordo com o Parecer Nº 853/71 e na Resolução nº 8/71, a Geografia passou à categoria de conteúdo na matéria de Estudos Sociais do Núcleo Comum do currículo de ensino de 1º Grau, ensinada concomitantemente com a História. No 2º Grau, a Geografia teve caráter de obrigatoriedade, porém com caráter opcional dependendo da natureza da habilitação. (PIZZATO, 2001, p. 119).

Assim, a Geografia passou a ser ensinada juntamente com a história, o que prejudicou as duas disciplinas, pois nenhuma tinha a dedicação necessária.

Após esse período a reforma educacional de maior abrangência foi a Lei 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96). Esta é a lei atual da educação brasileira e é nela que estão as normas que a educação deve seguir em todo país. Esta lei vem sendo modificada desde então, gerando debates sobre a idade escolar, procedimentos de ensino e responsabilidades do Estado e da família.

Porém, ressalta-se que é necessário que haja maior participação da comunidade escolar neste processo de mudanças travando um debate com as bases e assim construindo diretrizes, bases e leis que dialoguem com a realidade vivida. Pensar a Geografia neste contexto é também pensar como ela se dá no âmbito escolar, sua construção teórico metodológica e sua importância

para a leitura do espaço geográfico, é necessário que a Geografia Escolar seja significativa, ativa e que consiga transpor a teoria.

### **3 Métodos aplicados ao ensino da geografia escolar**

Compreender a Geografia escolar juntamente com a Geografia vista nas universidades é um processo complexo, visto que a Geografia, enquanto disciplina do ensino superior deve passar por processos de transposição didática pelos professores que irão atuar no ensino fundamental e médio, com a finalidade de adequá-la a fase do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, um debate sobre os métodos de ensino para os níveis fundamental e médio se torna absolutamente necessário.

Para isso é preciso que se entenda o que é método e qual a importância das metodologias no processo de ensino aprendizagem dentro das escolas, pois é a partir destes que as diferentes abordagens para o processo de ensino aprendizagem evoluem no decorrer do tempo. Cada abordagem trata a Geografia de uma maneira distinta e pode influenciar nas formas de aprendizagem da mesma, tendo em vista que da mesma forma que a sociedade evoluiu, os métodos também evoluíram.

Dessa forma, para que seja possível analisar a Geografia escolar que temos no país atualmente é necessário que se pense os métodos de ensino, como também os caminhos por onde passou a própria educação no Brasil e quais os parâmetros que se segue na atualidade.

Os métodos mostram quais os caminhos a se percorrer para alcançar determinados objetivos ou metas, dessa forma, os métodos definem também os procedimentos e as técnicas que serão utilizadas para alcançar os objetivos propostos, Gerhardt e Souza (2009). Dentro do ambiente escolar, os métodos são de extrema importância, visto que é através deles que o professor alcançará seus objetivos com os estudantes. Escolher o método que melhor se encaixa a estes indivíduos é essencial, porém, muitas vezes o método já está pré-estabelecido pelo sistema em que o professor está inserido.

Um método que não leva em consideração a individualidade de cada aluno, pode não ser tão eficaz se considerando que cada estudante possui suas particularidades no que diz respeito a aprendizagem. Sendo assim, o docente deve conhecer e estar apto a aplicar a abordagem que melhor se aplica aos seus alunos, conseguindo abranger a maior parte destes.

Um dos métodos mais utilizados é o método tradicional. Porém com o passar dos anos tal abordagem começou a ser criticada pelos professores e pesquisadores da educação por sua ineficácia, pois percebiam que os alunos apenas decoravam os conteúdos e pouco tempo depois

os esqueciam, assim começou-se a procurar por métodos que abrangessem mais os estudantes, de acordo com suas vivências, e conhecimentos empíricos.

Com a evolução da escola e das formas e processos de ensino-aprendizagem, pensou-se em diferentes tipos procedimentos que fossem mais eficazes no sistema escolar. Podem ser destacadas algumas abordagens como: a tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e a sociocultural, Mizukami (1986). Para os objetivos desse artigo serão analisados o método tradicional e o socioconstrutivista.

#### **4 Método tradicional**

Desde o início da escola como instituição de ensino, inclusive no Brasil, o modelo de aulas expositivas, não dialogadas com reprodução e memorização de conteúdos é muito comum, isso se deve segundo Leão (1999):

As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino. Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo. (LEÃO, 1999, p. 88).

Assim, esse método é um dos mais antigos e mais consolidados nas escolas pelo mundo, já que este foi amplamente difundido em todas as disciplinas escolares e modelos de escola pelo mundo afora e está presente há centenas de anos nessas instituições.

A escola tradicional de ensino, como também é conhecida, possui características bem marcantes. No Brasil é possível se identificar tais características do tradicionalismo desde as primeiras formas de educação escolar conforme Brighenti, Biavatti e Souza, (2015, p. 283-284), “Aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdos e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico”. Assim, quando os primeiros padres vieram para alfabetizar e catequizar os índios nativos do Brasil, estes já vieram com as concepções de uma escola tradicional, ou seja, um ensino embasado no método tradicional. Isto posto, este método se consolidou de tal forma, que grande parcela da população brasileira já teve contato com o mesmo no seu período escolar.

Esta abordagem tão disseminada nas escolas tem como principal objetivo a memorização dos conteúdos curriculares das disciplinas. Uma das principais características são as aulas expositivas, onde o professor atua como um reproduzidor do conteúdo, em uma posição hierárquica onde o docente é o detentor do conhecimento, conforme Mizukami (1986),

Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. (MIZUKAMI, 1986, p. 02).

O professor nesse cenário, aparece como o ser humano acabado que possui todo o conhecimento necessário para ser repassado aos mais jovens e tem como principal objetivo transmitir tais conhecimentos aos alunos, sendo que estes são considerados como meros receptáculos, que não possuem conhecimentos anteriores ou alheios a vida escolar, de acordo com Leão (1999),

O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. (LEÃO, 1999, p. 191).

A relação entre o professor e o aluno não é de cumplicidade e ensino mútuo, pelo contrário, existe aí uma clara hierarquia além de que as decisões pedagógicas, técnicas e meios utilizados para o ensino cabem ao exclusivamente ao docente, Mizukam (1986), afirma que a relação:

[...] professor-aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais. (MIZUKAMI, 1986, p. 04).

Os exames aplicados periodicamente buscam avaliar se o aluno conseguiu memorizar o que foi visto anteriormente nos manuais utilizados pelo professor, como por exemplo, o livro didático, conforme Leão (1999),

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples as mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. (LEÃO, 1999, p. 190).

O estudante nesse contexto não tem seu conhecimento empírico levado em consideração, pois o aluno é visto como um indivíduo sem bases de conhecimentos, já que o conhecimento segundo o método tradicional, é adquirido e construído apenas na escola através dos componentes curriculares previstos, desconsiderando o conhecimento proveniente de senso comum e a vivência do indivíduo em sociedade. Além disso, nesse método todos os alunos são tratados de maneira igual sem nenhum tipo de dedicação especial aos alunos que possuam

algum tipo de dificuldade de entendimento do conteúdo, nem levando em consideração as diferenças nos aspectos sociais, econômicos, culturais de cada um, segundo Mizukami (1986),

No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor - aluno, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno somente uma verificação a posteriori é que permitirá o professor tomar consciência deste fato. Quanto ao atendimento individual há dificuldades, pois, a classe fica isolada e a tendência é de se tratar todos igualmente. (MIZUKAMI, 1986, p. 04).

A pouca ou nenhuma participação dos estudantes é outra característica de tal sistema. Outrossim, os alunos não possuem voz ativa dentro de sala, nem mesmo grandes participações nas aulas, visto que o papel destes se restringe a ouvintes, para que, dessa forma, possam absorver todos os conteúdos apresentados sem questionamentos, isso se deve a hierarquia dentro de sala de aula comum no método tradicional. Além disso, o método tradicional não considerava o indivíduo como capaz de elaborar sozinho um conhecimento com embasamento científico, conforme Mizukami (1986),

Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal. (MIZUKAMI, 1986, p. 03).

Assim, a escola atuava como “formadora” dos conhecimentos, já que este era o único lugar onde as pessoas poderiam adquirir tais instruções.

A escola, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos. (MIZUKAMI, 1986, p. 03).

Conforme citado acima, no método tradicional a relação entre o professor e o aluno é feita de maneira vertical, visto que o professor sempre está acima do aluno, assumindo papel autoritário na sala de aula. Por este motivo, a disciplina em sala é outra característica do método influenciando até na forma como os alunos são organizados dentro da sala de aula. A obediência era um dos principais pontos para se ter aulas com bom rendimento, os alunos são organizados em filas, não é permitida a interação entre os mesmos, não há diálogo com o professor, Mizukami (1986). A relação se estabelece a partir de uma relação de subordinação por parte dos estudantes.

Os materiais utilizados em sala como os livros didáticos, no modelo tradicional não trazem a aproximação ao cotidiano dos alunos. Esse distanciamento nos materiais não impulsiona o interesse, a curiosidade do aluno pelos temas, visto que não se enxerga a aplicabilidade de tais conteúdos a sua própria vivência e dessa forma, o considera sem importância fora da escola.

As disciplinas escolares durante décadas estiveram separadas ou distanciadas da realidade dos alunos, sendo necessárias apenas para cumprir com as obrigações curriculares do sistema escolar e muitas vezes voltadas a qualificação para o mercado de trabalho Mizukami (1986).

Assim, a escola representava para os discentes o ambiente onde se aprende o que não se vê na vida cotidiana, sendo esta formação destinada para atender a demanda e a necessidade do sistema capitalista que é a formação de mão de obra. Essa ideia persiste ainda hoje, quando os estudantes veem os assuntos escolares como alheios a sua vida e, portanto, dispensáveis fora da escola, como também no ensino técnico, que é voltado exclusivamente para a formação de mão de obra.

O método tradicional foi tão difundido durante os anos que romper com o mesmo se tornou uma tarefa difícil para os professores e também para os alunos, o que não significa que o mesmo venha tendo um resultado satisfatório, conforme Leão (1999),

[...] o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos filhos das classes populares. Ao nosso ver, porém, uma análise da escola privada, destinada as classes privilegiadas da sociedade, chegaria à conclusão de que o ensino tradicional continua a ser o mais utilizado. (LEÃO, 1999, p. 194).

Superar essa barreira histórica criada por este método obsoleto vem se tornando cada vez mais necessário, visto que este não apresenta os resultados esperados para a educação emancipatória, já que se entende a escola hoje não só como uma preparação para o mercado de trabalho, se vê o ambiente escolar a partir de toda sua função social na vida de cada indivíduo.

De forma geral, todas as disciplinas sofreram com o método tradicional e este se tornou tão marcante e perdurou por tanto tempo, que atualmente fugir dele ou mesmo superá-lo é um grande desafio para os professores e amplamente discutido nos cursos de formação de docentes e licenciaturas.

A partir disso, diversos métodos vêm sendo propostos, entre eles destacam-se o construtivismo proposto por Piaget e o socioconstrutivismo embasado pelas ideias de Vygotsky. Ambos defendem a construção do conhecimento com a participação do aluno, se

apropriando dos conhecimentos empíricos do mesmo. No que diz respeito a Geografia, nos basearemos em autoras e autores brasileiros que possuem respaldo científico acadêmico no assunto e que apontam o socioconstrutivismo como satisfatório aos objetivos dessa disciplina visto que, se apropria do conhecimento construído socialmente.

## **5 Vygotsky e o socioconstrutivismo**

Partindo da premissa que o método tradicional atualmente é considerado obsoleto por diversos estudiosos da educação, começou-se a analisar e pensar como o ser humano aprendia e se desenvolvia, pois com base nesse conhecimento, seria possível construir novos métodos e procedimentos que conseguissem abranger as necessidades do ensino escolar.

A partir dessa insatisfação com o método tradicional, surgiram diversas correntes com abordagens distintas a fim de contribuir para que o processo de ensino aprendizagem tivesse mais eficácia. A ideia de que o indivíduo possui conhecimentos empíricos quando chega na escola mudou a forma de se analisar o aluno, visto que no modelo tradicional o estudante era visto como um ser sem conhecimento prévio, como uma tábula rasa. A partir dessa concepção, surgiram abordagens de ensino que se utiliza da base empírica do discente, sendo as principais o construtivismo e o socioconstrutivismo. Apesar destes dois métodos terem alguns pontos em comum, há diferença entre eles.

Um dos métodos que vem ganhando ressonância na atualidade é o construtivismo. Conhecido também como teoria genética cognitiva ou psicogenética, essa abordagem é embasada nas concepções de Jean Piaget sendo que ele considerava o indivíduo com fases distintas de aprendizagem que são divididas em estágios de desenvolvimento genético-cognitivo e que se deve pensar na construção do conhecimento do indivíduo a partir de tais etapas, conforme Leão (1999),

Para o biólogo suíço o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. O eixo central de sua teoria sobre o desenvolvimento mental é justamente a interação entre o organismo e o meio ambiente em que está inserido. (LEÃO, 1999, p. 197).

Assim, utilizando-se da sua teoria para o desenvolvimento humano tal proposta também foi aplicada ao ensino escolar. Este método vem confrontar diretamente as noções e técnicas utilizadas no método tradicional e a partir desse embate, ficou evidente a ineficácia do método

tradicional. Piaget considera o desenvolvimento biológico do indivíduo sendo este mais influente na aprendizagem do que o ambiente em que este está inserido.

Porém, para o desenvolvimento desse artigo, considerou-se que o método socioconstrutivista responderia melhor as inquietações iniciais. O método socioconstrutivista é a abordagem idealizada por Vygotsky, que de acordo com Cavalcanti (2012),

[...] a perspectiva histórico-cultural – denominação proveniente dos estudos de Vygotsky – concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, para que todas as ações estejam voltadas à eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e do desenvolvimento do aluno. (CAVALCANTI, 2012, p. 42).

O método socioconstrutivista foi desenvolvido por Lev Semyonovich Vygotsky, estudioso da psicologia cultural – histórica, que também deixou importantes bases teóricas no ramo da educação, visto que a abordagem socioconstrutivista tem sido amplamente utilizada pelos professores.

Fica evidente que a diferença fundamental entre o método construtivista e socioconstrutivista está no peso dado a dimensão biológica, inata do ser, e sua vivência no mundo, com todas suas implicações socioculturais. Ou ainda conforme IVIC (2010)

Desde sua adolescência, e ao longo de toda sua vida, Piaget se orientou para as ciências biológicas. Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental. (IVIC, 2010, p.12/13).

Dessa forma, as concepções de Piaget são diferentes das de Vygotsky pois Piaget levava em consideração principalmente o desenvolvimento biológico enquanto Vygotsky destacava a inclusão da importância histórica, cultural e social no desenvolvimento do indivíduo

Vygotsky destaca como exemplo, a ligação do sujeito com o meio social, que se tornou de extrema importância para o entendimento da teoria socioconstrutivista, conforme VYGOTSKY apud IVIC (2010),

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY apud IVIC, 2010).

Ou seja, para Vygotsky o ser humano necessita da vida em sociedade para que possa desenvolver suas capacidades. Assim, a interação com as demais pessoas é essencial para que a criança desde a sua primeira infância adquira conhecimento e que, dessa forma, possa se desenvolver. Nesse sentido, o adulto tem o papel de intermediar essa relação, sendo essa também a função do professor em sala de aula no ambiente escolar, conforme Pinto e Gouvêa (2014),

Para Vygotsky (1963), o sujeito é interativo, pois constrói seus conhecimentos por meio de um sistema de troca, a partir de relações intra e interpessoais em um processo denominado mediação, ou seja, as ações ou atividades do sujeito sobre o objeto são mediadas socialmente através de signos internos e externos e também pelo uso da linguagem e, ainda, através da relação com outro sujeito. (PINTO e GOUVÊA, 2014, p. 58).

Na obra pensamento e linguagem, Vygotsky deixa claro a importância do convívio social para o desenvolvimento da linguagem da criança, sendo os fatores hereditários não suficientes para a formação da linguagem, conforme IVIC (2010),

Segundo ele, esta forma de aprendizagem nada mais é que o processo de construção em comum no curso das atividades partilhadas pela criança e pelo adulto, isto é, no âmbito da interação social. Durante essa colaboração, o adulto introduz a linguagem que, apoiada na comunicação pré-verbal, aparece, de início, como um instrumento de comunicação e de interação social. (IVIC, 2010, p. 17/18).

Assim Vygotsky utiliza a linguagem para explicar as questões de aprendizagem dos indivíduos, visto que estes, necessitam da vida em sociedade para adquirir as bases para desenvolver as habilidades necessárias a linguagem, sendo que a criança não é capaz de fazer sozinha. Isso se aplica também ao aprendizado da criança como um todo, tendo em vista que o indivíduo necessita da aprendizagem em conjunto com o ambiente e o meio social em que está inserido, conforme IVIC (2010),

Primeiramente, podemos nos encontrar diante de uma solução original para o problema da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem: mesmo quando se trata de uma função que é fortemente determinada pela hereditariedade (como é o caso da linguagem), a contribuição do contexto social da aprendizagem é, da mesma forma, construtivo e não se reduz, nem somente ao papel de ativador, como no caso do instinto, nem somente ao papel de estimulação do desenvolvimento, que não faz senão acelerar ou tornar mais lentas as formas de comportamento que aparecem sem esse aporte. (IVIC, 2010, p. 18).

Já o segundo modelo de desenvolvimento é o que Vygotsky intitula de “desenvolvimento artificial”, conforme Vygotsky apud Ivic (2010),

A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de

desenvolvimento, mas ELA reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento. (VYGOTSKY apud IVIC, 2010, p. 24).

Assim, esse desenvolvimento é possibilitado graças aos conhecimentos adquiridos na escola, que é onde o indivíduo amplia suas bases conceituais. A escola contribui fundamentalmente com o processo de organização de conhecimentos, partindo daqueles mais elementais, pautados na vivência, para aqueles mais complexos e organizados, pautados na visão científica do mundo.

Sendo assim, a educação caracteriza o desenvolvimento artificial para Vygotsky de acordo com Ivic (2010). Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente e intrinsecamente relacionado a vida em sociedade, visto que são as experiências do meio cultural, social do sujeito, que permitem que este desenvolva suas diversas habilidades e conhecimentos diversos, conforme cita Boiko e Zamberlan (2001),

Segundo ele, o desenvolvimento é um processo de origem necessariamente social, jamais individual, como entendia a Psicologia de sua época. As funções superiores ou culturais, antes de se constituírem no plano pessoal, já existem no plano social ou interpessoal. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 52).

Assim, contrapõe muitas das bases teóricas da psicologia daquele momento, visto que desenvolve uma outra abordagem acerca da evolução e do desenvolvimento cognitivo das crianças. A escola nesse processo, apresenta uma importante função social de aprendizagem dos sujeitos, haja vista que é nela onde as principais relações sociais fora do contexto familiar acontecem na vida da criança e do adolescente. Sendo assim, a escola deixa nessa concepção de desempenhar apenas um papel de formadora de indivíduos voltados principalmente para o mercado de trabalho, e passa a ter uma função social de formadora de sujeitos.

O processo de ensino e aprendizagem acontece, dessa forma, em todos os setores da sociedade, visto que a própria vida social, cultural é uma forma de aprendizagem para os sujeitos, conforme Boiko e Zamberlan (2001),

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando a relação não é consciente (tanto da parte de quem se educa, quanto da parte de quem age como mediador), e se efetiva sempre no interior de uma determinada prática social. Sendo assim, a escola, campo da educação formal, não é a única via de acesso ao conhecimento historicamente produzido, mas é a via de acesso formalizada, privilegiada para o educar. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 53).

E para isso, a escola enquanto instituição responsável por educar os sujeitos, irá se apropriar do conhecimento empírico, ou seja, da base que o indivíduo possui sendo esta

historicamente produzida de acordo com o meio social em que este está/esteve inserido, segundo Boiko e Zamberlan (2001),

Sendo assim, a escola desempenhará bem seu papel se partir daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos, fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo) e se for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando processos internos, que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 55).

Ou seja, para o socioconstrutivismo o estudante não é um “recipiente vazio” como considerado no método tradicional, pelo contrário, traz consigo uma carga de conhecimentos adquiridos socialmente que com a mediação necessária, juntamente com o convívio em sociedade e com os demais colegas, poderá ser desenvolvido. Nesse sentido, este conhecimento proveniente do senso comum deve ser trabalhado, e que o estudante possa através disso construir seu conhecimento com bases científicas.

Sendo assim, o professor deve saber com quais sujeitos ele está lidando em sala de aula e para isso precisa conhecer os seus alunos, saber de onde eles vêm, qual o meio social que estes estão inseridos e quais as bases que os mesmos possuem sobre os assuntos que o docente pretende trabalhar em sala de aula, conforme cita Boiko e Zamberlan (2001),

O conhecimento do nível de desenvolvimento real das crianças é fundamental para que o professor possa intervir nas suas “zonas de desenvolvimento proximal”. Esse conhecimento deverá ser considerado como ponto de partida, tanto para novas aprendizagens quanto para o planejamento e a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelos docentes. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 55).

Assim, a zona de conhecimento proximal proposta nas teorias Vygotskyanas é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois, os alunos possuem uma base de conhecimentos da sua vivência, das suas experiências sociais cotidianas. Utilizar-se de tais bases é essencial pelo fato disso fazer parte do dia a dia desses alunos, podendo assim fazer com que estes vejam a ligação do seu cotidiano com o que estão estudando em sala de aula.

Assim, o professor aparece como agente fundamental nesse processo, pois é ele quem vai identificar e mediar a construção desses conhecimentos pelos alunos.

Neste enfoque, ainda que a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento e pela constituição de um indivíduo não seja única do professor, ele tem um papel privilegiado neste processo, porque ele é o mediador por excelência da relação que seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 55).

O professor aparece no papel de mediador, com o papel de auxiliar os estudantes no processo de construção de seus conhecimentos. Sendo assim, o professor deve saber qual o conhecimento prévio que os seus alunos possuem para que, dessa forma, consiga ter melhor êxito no processo de ensino. Assim, mediar é conforme Pinto e Gouvêa (2014),

Em termos mais gerais, a mediação é o método de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, em que essa relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Pensando no contexto escolar, a mediação adquire diferentes particularidades, com intenções e sistematizações, ou seja, as interações estão carregadas de intencionalidade, de planejamento e de uma proposta sistematizada que pode ser denominada mediação pedagógica. (PINTO e GOUVÊA, 2014, p. 58).

E completa,

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas — como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam — às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. (MAHEU, 2001, p. 45 apud PINTO e GOUVÊA, 2014, p. 59).

Assim, as intervenções feitas pelos professores são essenciais para o aprendizado dos estudantes. Outrossim, para Vygotsky o conhecimento escolar deve ser construído com embasamento na vivência do indivíduo com o auxílio e mediação do professor, de acordo com Boiko e Zamberlan (2001),

Neste sentido, o papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001, p. 51).

Para os interesses da Geografia enquanto uma ciência que estuda a relação sociedade-natureza é de extrema importância que se considere os aspectos socioculturais e históricos, que forma o conhecimento de cada indivíduo. Nesse sentido é que justifica a afirmação de que o método socioconstrutivista de Vygotsky é mais adequado ao ensino de Geografia, pois, a compreensão da relação sociedade natureza, objeto central da Geografia, se dá através do entendimento dos aspectos socioculturais, históricos e naturais. Quando se trata da disciplina escolar esses aspectos ganham ainda mais importância, visto que é a partir da relação sociedade natureza que o professor de Geografia mostra para o aluno a relação da Geografia com sua realidade.

## 6 A geografia crítica e o socioconstrutivismo

A percepção da Geografia como ciência de síntese acabou se estendendo para as escolas quando se instituiu enquanto disciplina escolar. Além disso, a Geografia escolar trazia os resquícios da Geografia tradicional, que se embasava nas observações e descrição dos fenômenos, sendo assim, a Geografia tradicional buscava a memorização de nomenclaturas e principalmente características físicas dos espaços. Sendo assim, essas são características não são apenas do método tradicional de ensino que embasou diversas disciplinas, mas da Geografia tradicional positivista que perdurou por muitos anos dentro do ambiente escolar.

Além disso, a dicotomia da Geografia atrapalhou no seu desenvolvimento enquanto uma área de estudos com identidade forte, se desenvolvendo em subáreas, cada uma delas ao seu tempo e sendo muitas subáreas deixadas de lado. Isso vai contra o próprio objeto de estudo da ciência geográfica que é o estudo da relação sociedade natureza em toda sua complexidade, conforme Suertegaray (2003),

A Geografia, num contexto em que se classifica e se pratica uma ciência disjunta, individualizada através de objetos que devem ser diferentes e únicos a cada ciência, se propõe uma ciência da relação natureza e sociedade, uma ciência da conjunção do natural e do social. (SUERTEGARAY, 2003, p. 44).

Sendo assim a Geografia surge no sentido de compreender a relação entre os fenômenos naturais e sociais para que, dessa forma, se compreenda melhor a própria vivência humana. A compartimentação das áreas se deu também dentro da escola, e se torna um empecilho para o ensino de Geografia, visto que, isso atrapalha no entendimento do aluno já que na vida real os fenômenos não acontecem de maneira dissociada. Além disso, a mera descrição dos fatos que acontecia na Geografia tradicional e ainda se vê dentro da Geografia escolar não atende aos interesses da disciplina, de acordo com Vesentini (2008)

E a “crise da Geografia”, que nos interessa bastante neste momento, aparece como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico, com compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco séria (os “princípios”...), o “avanço” sobre outras ciências (geologia, economia...) para copiar-lhes certos ensinamentos, etc. (VESENTINI, 2008, p. 12/13) (grifo do autor).

Sendo assim, a partir de metade do século XX, o método positivista passou a ser insuficiente para a Geografia pois não conseguia suprir todas as necessidades da mesma segundo Mendonça (2001). Começou-se a partir da segunda metade do século XX um processo de renovação da Geografia, onde se criticava o método anterior, esse movimento era chamado

de Geografia Crítica. A Geografia Crítica tem os estudos baseados em uma abordagem dialética, utilizando-se principalmente do materialismo histórico dialético, buscando compreender a relação sociedade/natureza de uma forma crítica, e sem os parâmetros engessados dos demais métodos utilizados anteriormente. No campo do ensino a Geografia crítica aparece no sentido de romper com o ensino da Geografia tradicional conforme Vesentini (2018),

Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize. (VESENTINI, 2018, p. 36).

A Geografia crítica começou a se difundir no Brasil por volta de 1970 buscando uma compreensão de uma forma dialética dos assuntos estudados na disciplina, tentando entender a relação entre homem e natureza de uma maneira mais abrangente. Isso não se estendeu para as escolas na mesma proporção e rapidez que nas academias, haja vista que muitos dos livros didáticos e paradidáticos acabavam por continuar reproduzindo o método anterior sem as inovações trazidas com a Geografia Crítica.

Essa renovação da ciência geográfica na escola teve que partir dos professores, já que os materiais utilizados por eles continuavam a reproduzir a Geografia tradicional. Por continuar reproduzindo a Geografia tradicional a visão de disciplina “decoreba” perdurou na Geografia, sendo que vemos resquícios disso até os dias atuais, conforme Moraes (2018),

Os currículos e a maioria dos livros didáticos ainda informados pela perspectiva tradicional. Os professores atônitos frente a “pacotes” teóricos renovados, cujas propostas lhes parecem impenetráveis ou de ténues relações com a matéria que ministram. (MORAES, 2018, p. 118).

Muitas pessoas ainda possuem a visão que a Geografia é uma disciplina que tem por base a memorização dos conteúdos e que não tem importância fora do ambiente escolar. Isso é uma visão causada também pela Geografia tradicional, que não buscava a relação entre os fatores estudados pela Geografia. Ao contrário disso, os conteúdos da Geografia se aplicam diretamente na vida de cada indivíduo de acordo com Cavalcanti (2012),

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. [...] Ao construírem Geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. (CAVALCANTI, 2012, 45).

Sendo assim, a partir do estudo da Geografia é possível compreender melhor as relações existentes no meio em que cada indivíduo está inserido, sejam voltadas ao meio natural ou socioeconômico e assim, a partir da compreensão do seu entorno pode assimilar melhor o conteúdo visto em sala, e também o torna um cidadão mais atuante, ciente do seu papel, pois o entendimento do seu cotidiano, abre uma nova visão de mundo às pessoas.

Porém quando estes mesmos assuntos são tratados de forma isolada, sem conexão com os acontecimentos da vida cotidiana, se torna distante da vida dos discentes, e o interesse pelos temas não é despertado, segundo Cavalcanti (2012),

A ideia é encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos, para que os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir que considere a espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que vivenciam mais diretamente ou como parte da humanidade. (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

Além disso, a fragmentação dificulta o aprendizado do aluno visto que, isso contribui para um aprendizado mecânico, pois não dá sentido aos saberes geográficos. Porém relacionar os conteúdos geográficos para a realidade do aluno nem sempre é uma tarefa fácil. Assim, fazer com que os alunos se atraiam por assuntos ligados a Geografia requer uma aproximação de suas vidas e a Geografia crítica tem papel fundamental nesse processo, visto que ela propõe uma visão dialética aos conteúdos geográficos.

Para superar o tradicionalismo na Geografia, tanto no método, quanto na disciplina, deve-se repensar a forma como a mesma está sendo trabalhada, como também se os materiais, pois eles devem seguir essa nova visão de ensino. Assim, o professor tem papel fundamental nesse processo, pois conforme Kaercher (2007),

O professor como mediador pode ser uma espécie de escada, de andaime, oferecendo um suporte cognitivo para que o aluno saia de um patamar mais simples de organização de ideias para uma posição mais arazoada. Para tal, a participação ativa do professor é fundamental. Estou falando do papel de organizador de conceitos, suporte de informações que terão sentido se o professor atuar como lógico, relacionar as informações, problematizar o que se fala em aula. Se este papel lógico do professor for bem compreendido, as informações, via de regra esparsas, formarão nós de uma rede e não seguirão como pontos isolados. Com uma rede eu colho mais frutos do que com linhas isoladas. (KAERCHER, 2007, p. 35).

Assim, a Geografia escolar sendo uma ciência social desconsiderar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no seu meio social, ou seja, do seu convívio em sociedade, seja no âmbito familiar ou na comunidade em que se está inserido, não é viável para a ciência geográfica. A escola nesse contexto aparece como importante agente do processo de aprendizagem, assim como a Geografia de acordo com Cavalcanti (2012),

A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade. Ela lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. A Geografia escolar é uma das mediações pelas quais esse confronto se dá. A Geografia escolar também é, no espaço escolar, um lugar de cultura (de culturas). (CAVALCANTI, 2012, p. 176).

Dessa forma, o antigo sistema de ensino - mas ainda existente nas escolas - que desconsidera o convívio social do aluno, como uma fonte de conhecimento e aprendizagem, não é útil e nem efetivo no processo de ensino da disciplina Geografia, já que a mesma busca a compreensão das relações da sociedade e do cotidiano de cada indivíduo, logo, o conhecimento empírico é de extrema importância nesse processo.

Assim, o socioconstrutivismo é um dos métodos de ensino que melhor abrangem as necessidades da Geografia escolar visto que, neste método as experiências de cada um dos sujeitos são levadas em consideração e podem ser aproveitadas nas aulas no processo de aprendizagem da turma, de acordo com Cavalcanti (2012),

É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino um processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em consequência, enfatizar atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento. (CAVALCANTI, 2012, p.40).

Além disso, a interação entre os estudantes pode auxiliar na assimilação e na troca de experiências/conhecimentos, despertando mais interesse e curiosidade em relação aos assuntos estudados em sala de aula. De acordo com Cavalcanti (2012),

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

O objeto de estudo da Geografia é encontrado em todos os lugares, ambientes, e é vivenciado por todos os estudantes. Então por que muitas vezes a Geografia é vista como uma disciplina escolar alheia à vida cotidiana?

Isso é resultado de métodos em que a vida cotidiana não era levada em consideração e que se utilizava da memorização para cumprimento da disciplina. O conteúdo decorado, não é aprendido e logo não representa influência na vida do estudante, dessa forma, ele o esquece. E nesse sentido aparece a grande importância do professor enquanto mediador. Todos os indivíduos vivenciam fenômenos naturais e sociais diariamente, mesmo sem os perceber, é neste sentido que o método socioconstrutivista aplicado pelo professor se destaca, visto que ele

fará com que o estudante identifique no seu cotidiano o assunto que está trabalhando em sala de aula, e quando este passa a compreender melhor seu dia a dia a partir dos ensinamentos da escola, os temas do currículo escolar se tornam mais interessantes, e o aluno se interessa mais por eles.

## 7 Considerações finais

O ensino de Geografia é de extrema importância para que o estudante consiga compreender sua própria realidade, assim como para que possa desenvolver um pensamento crítico acerca da sociedade e do ambiente que ele está inserido. A introdução da Geografia nos conteúdos escolares foi essencial para que a disciplina se desenvolvesse nos últimos anos, caso contrário poderia ainda hoje estar subordinada a outras disciplinas como a história. Atualmente é previsto tanto na LDB quanto na BNCC o ensino de geografia do ensino fundamental até o ensino médio.

A partir disso, é necessário que os professores pensem a melhor forma de abordar os temas da Geografia dentro de sala de aula. O método tradicional tem se mostrado obsoleto há anos e por isso a introdução de um método como o socioconstrutivismo pode trazer uma renovação a disciplina e despertar um maior interesse dos alunos em relação aos conteúdos geográficos.

O socioconstrutivismo é o que melhor se encaixa dentro das premissas da vertente da Geografia crítica pois consegue levar em consideração o conhecimento construído socialmente pelo estudante, fazendo com que assim ele compreenda melhor seu cotidiano e possa desenvolver um pensamento mais abrangente e se tornar um cidadão mais atuante dentro do meio em que está inserido. Portanto, o socioconstrutivismo pode servir como uma possibilidade para que os professores de Geografia tenham mais eficácia no processo de ensino aprendizagem com os estudantes da educação básica.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M. **Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil.** Interfaces Científicas: Educação, Aracaju, v. 2, n. 2, p.13-23, fev. 2014.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A Perspectiva Sócio-Construtivista Na Psicologia e Na Educação: O Brincar Na Pré-Escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p.51-58, jan. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Constituição 1988: Art. 205. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 93 de 21 de dezembro de 1937. **Cria o Instituto Nacional do Livro.** Brasil, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 abr. 2019.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. **Metodologias de Ensino-Aprendizagem:** uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Gual**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p.281-304, set. 2015.

CALLAI, H. C. **A Formação do profissional da Geografia – O professor.** 1. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013. v. 1. 164 p.

CALLAI, H. C. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene, Revista Virtual:** Geografía, Cultura y Educación, n. 1, 2011.

CALLEJA, J. M. R. Os professores deste século: algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó**, Chocó, v. 1, n. 27, p. 109-117, jan. 2008.

CARVALHO, Flávia Assis de. **O ato de Educar em Paulo Freire.** 2007. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola.** 1. ed. Papyrus Editora, São Paulo, 2012.

CARVALHO, M. B. A natureza na Geografia do ensino médio. In: OLIVEIRA, A. U. et al. (orgs). **Para onde vai o ensino de Geografia?.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 81-108.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, ago. 2009.

ENGUITA, M. F. As Relações Sociais da Educação, 2: A Atomização do Corpo Social. In: ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-131.

FELICIANO, L. A. S. O Ensino de Geografia no Brasil: do colégio Pedro II a Universidade de São Paulo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2009, Joinville. **Anais...** Joinville, 2009. p. 3920-3932.

FERREIRA, J. A. S. A Geografia Escolar no Ensino Secundário no Brasil: dos anos de 1880 aos anos de 1930. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, p.116-127, 2018.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos Teóricos E Conceituais. In: GERHARDT, T. E.; SILVA, D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 11-29.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, M. S.; SILVA, S. C.; SOUZA, M. C. **A Geografia escolar: um olhar sobre a prática e o ensino na sala de aula**. In: III CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2016, Natla -RN. Anais III CONEDU. Campina Grande -PB: Editora Realize, 2016. v. V.1.

IVIC, I. **Lev Semianovich Vygotsky**. Editora Massangana, Recife, 2010. 140 p.

KAERCHER, N. A. A Geografia Escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p.27-44, jan. 2007.

LACOSTE, Yves, **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. 3 ed. Campinas: Papirus, 1976.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, Fortaleza, v. 107, p.187-206, jul. 1999.

MAHUMANE JÚNIOR, A. F. As práticas de Geografia escolar na visão socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno. **Geonorte**, Manaus, v. 8, n. 29, p.101-115, jun. 2017.

MENDONÇA, F. **Geografia física: Ciência Humana?**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e filosofia da educação In: Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 2018. p. 119-124.

OLIVEIRA, A. U. **Situação e Tendências da Geografia In: Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2018. p. 24-29.

OLIVEIRA, S. B.; COSTA SOBRINHO, W. F. R. **Ensino de Geografia: Teorias e práticas**. São Raimundo Nonato: Fam, 2018. 239 p.

PINTO, S.; GOUVÊA, G. Mediação: Significações, Usos E Contexto. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 02, p.53-70, maio 2014.

PIZZATO, M. D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.95-137, jul. 2001.

ROCHA, G. O. R. Geografia no Currículo Escolar Brasileiro: 1837-1942. **Revista Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Belém, v. 2, n. 12, p.1-12, dez. 1998.

ROCHA, G. O R. A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942): uma contribuição à história das disciplinas escolares. **Educação**, Belém, v. 3, p. 49-66, 1997.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, J. M. Apontamentos para uma História da Geografia Escolar brasileira a Partir de sua Bibliografia Didática (1810-1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: CBG, 2014. P. 1-12.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, p. 43-53, 2003.

VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. et al. (orgs). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 30-38.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.