



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**ADRIANE PAULA ROEDER**

**Utilização de imagens para o ensino de Geografia: estudo de  
caso no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual  
Padre Firmo Pinto Duarte Filho em Cuiabá-MT**

CUIABÁ-MT  
2022

ADRIANE PAULA ROEDER

**Utilização de imagens para o ensino de Geografia: estudo de caso  
no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Padre Firmo  
Pinto Duarte Filho em Cuiabá-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia vinculado ao Instituto de Geografia, História e Documentação – IGHD, Departamento de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Orientador 1:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Alves S. da Silva

**Orientador 2:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Ajala Almeida

CUIABÁ-MT  
2022



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO PINTO DUARTE FILHO EM CUIABÁ-MT**

**AUTORA: MESTRANDA ADRIANE PAULA ROEDER**

Dissertação defendida e aprovada em 28 de junho de 2022.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DOUTORA MÁRCIA ALVES SOARES DA SILVA (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 2. DOUTORA MÁRCIA AJALA ALMEIDA (COORDENADORA)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 3. DOUTORA SÍLVIA FERNANDA CANTÓIA (MEMBRO INTERNO)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 4. DOUTORA GISELI DALLA NORA (MEMBRO INTERNO)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 5. DOUTORA MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA (MEMBRO EXTERNO)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 6. DOUTORA EVA TEIXEIRA DOS SANTOS (MEMBRO EXTERNO)**  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Cuiabá, 28/06/2022.



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA AJALA ALMEIDA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 04/07/2022, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 04/07/2022, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA AIDES SOARES DA SILVA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 04/07/2022, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GISELI DALLA NORA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 04/07/2022, às 13:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eva Teixeira dos Santos**, Usuário Externo, em 04/07/2022, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILVIA FERNANDA CANTOIA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 06/07/2022, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4859870** e o código CRC **262993A8**.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R712u Roeder, Adriane Paula.  
UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO  
PINTO DUARTE FILHO EM CUIABÁ-MT / Adriane Paula  
Roeder. -- 2022  
97 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: DOUTORA MÁRCIA ALVES SOARES DA  
SILVA.

Co-orientador: DOUTORA MÁRCIA AJALA ALMEIDA.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Geografia, Cuiabá, 2022.  
Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**

*Quero dedicar este trabalho à professora Márcia Ajala Almeida, cuja dedicação e paciência serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho. Sem você nada disso seria possível. Grata por tudo, mais que uma orientadora, uma amiga.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela oportunidade da vida.

À coordenação pedagógica e professores da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho pela atenção dedicada a mim nas tardes de pesquisas e conversas na busca de informações.

Aos professores da Pós-graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso.

À professora Márcia Ajala Almeida que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma.

À Professora Sílvia Fernanda Cantóia, pela disponibilidade de me orientar durante o período de licença médica de minha orientadora. Silvinha seu coração é imenso.

Aos professores avaliadores da qualificação por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora deste trabalho, dedicando tempo e esforços na contribuição para o seu aprimoramento o meu muito obrigada.

Aos colegas e companheiros do curso de mestrado pelos debates, conversas, trabalhos em grupo, e principalmente pela alegria do convívio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – POSGEO, Instituição de qualidade pela qual tenho um grande carinho e admiração, pois foi essa instituição que norteou a minha caminhada profissional.

À minha família, em especial meu marido Robson, que por inúmeras vezes cuidou dos meninos para que esta dissertação acontecesse.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo da problemática enfrentada por professores da rede pública de ensino, alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente. O estudo foi realizado na Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho na cidade de Cuiabá em Mato Grosso, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ano. A pesquisa contribui para que o ensino de Geografia, por meio de ferramentas e metodologias, que facilite o processo ensino e aprendizagem, inclusive aos estudantes com maior dificuldade de aprendizado. O objetivo principal desta pesquisa é analisar ferramentas de trabalho que contribua para a práxis pedagógica no ensino da Geografia, utilizando como proposta didática o uso de imagens para o processo ensino aprendizagem do componente curricular de Geografia. Para alcançar o objetivo principal, a pesquisa propõe analisar o ensino de Geografia e a categoria espaço geográfico na formação do aluno nos anos finais do ensino fundamental, 6º ano, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do livro didático; analisar o Sistema de Ensino Ciclado e seu reflexo na formação do aluno e; analisar o uso de imagens e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas como ferramenta de apoio às aulas de Geografia. A pesquisa foi desenvolvida usando o a abordagem quali-quantitativa, em defesa da aproximação entre as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa. O levantamento de dados foi realizado através pesquisas bibliográficas pautados em levantamento bibliográfico de livros e artigos científicos e pesquisa documental, como a BNCC e Normativa do estado de Mato Grosso. Utilizando como proposta didática para o processo ensino aprendizagem foi realizado o acompanhamento das aulas de Geografia utilizando com recurso as histórias em quadrinhos - HQs, para observar a compreensão dos alunos quanto aos temas lidos nas histórias e aos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia. Como resultado, observou-se que o uso das HQs torna a aula de Geografia mais atrativa e dinâmica, favorecendo a práxis pedagógica dos conteúdos geográficos, o trabalho interdisciplinar, a construção do conhecimento significativo, favorecendo maior desempenho no processo de ensino e aprendizagem, maior motivação dos estudantes, despertando assim a curiosidade e o senso crítico.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, imagens, Histórias em Quadrinhos.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents a study of the problem faced by public school teachers, students who reach the final years of Elementary School without knowing how to read and write correctly. The study was carried out at the Padre Firmo Pinto Duarte Filho State School in the city of Cuiabá in Mato Grosso, with students from the final years of Elementary School, 6th year. The research contributes to the teaching of Geography, through tools and methods, to facilitate the teaching and learning process, including for students with greater learning difficulties. The main objective of this research is to analyze work tools that contribute to the pedagogical praxis in the teaching of Geography, using as a didactic proposal the use of images for the teaching-learning process of the curricular component of Geography. To reach the main objective, the research proposes to analyze the teaching of Geography and the category of geographic space in the formation of the student in the final years of elementary school, 6th year, from the National Curricular Common Base - BNCC and the textbook; analyze the Cycled Education System and its impact on student training and; to analyze the use of images and the development of didactic-pedagogical activities as a support tool for Geography classes. The research was developed using the qualitative-quantitative approach, in defense of the approximation between quantitative and qualitative research approaches. Data collection was carried out through bibliographic research based on bibliographic survey of books and scientific articles and documental research, such as the BNCC and Normative of the state of Mato Grosso. Using as a didactic proposal for the teaching-learning process, Geography classes were monitored using comic books - HQs, to observe the students' understanding of the themes read in the stories and the contents worked in Geography classes. As a result, it was observed that the use of comics makes the Geography class more attractive and dynamic, favoring the pedagogical praxis of geographic content, interdisciplinary work, the construction of significant knowledge, favoring greater performance in the teaching and learning process, greater students' motivation, thus arousing curiosity and critical thinking.

**Keywords:** Teaching Geography, images, Comics.

## LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Localização da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho .....	16
Figura 2 - Frente da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho .....	16
Figura 3 - Salas anexas da escola construídas em 2012 .....	17
Figura 4 - Salas anexas da escola construídas em 2015 .....	18
Figura 5 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 6º ano ensino fundamental, tirinhas da Mafalda .....	67
Figura 6 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 9º ano ensino fundamental, charge Revolução Verde.....	68
Figura 7 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 9º ano ensino fundamental, charge problemas urbanos .....	68
Figura 8 – Atividade realizada com os alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho.....	76
Figura 9 – Atividade realizada com os alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho.....	76
Figura 10 – Atividade realizada com os alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho.....	77

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Problemática.....	9
1.2	Justificativa .....	10
1.3	Objetivo Geral.....	11
1.4	Objetivos Específicos .....	12
1.5	Metodologia .....	12
1.6	Organização deste estudo .....	13
2.	O CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA, O ENSINO CICLADO E O LIVRO DIDÁTICO .....	15
2.1	Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho .....	15
2.2	A origem da escola organizada em ciclos no Brasil .....	18
2.3	Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) .....	27
3.	O ENSINO DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DA BNCC .....	32
3.1	O Percurso da Geografia enquanto disciplina escolar .....	32
3.2	Ensino da Geografia na educação básica.....	40
3.3	Espaço geográfico como categoria .....	43
3.4	A Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental e sua estrutura curricular no estado de Mato Grosso .....	46
4.	USO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA DE APOIO ÀS AULAS DE GEOGRAFIA .....	58
4.1	Recursos didáticos para ensinar Geografia .....	58
4.2	O uso da história em quadrinho nas aulas de Geografia .....	66
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das maiores aflições dos professores de áreas específicas é o trabalho com alunos que chegam ao Ensino Fundamental sem concluírem o processo de alfabetização. Por que estamos recebendo tantos alunos que não sabem ler e escrever no 6º ano do ensino Fundamental? Como trabalhar o componente curricular com esses alunos? Essas questões são levantadas quando nos deparamos com alunos que não conseguem acompanhar o restante da turma por causa da defasagem de leitura e escrita. Quais são os fatores que contribuem com o analfabetismo? Listamos alguns: Pouco ou nenhum acompanhamento familiar, despreparo dos profissionais de ensino, grande rotatividade de professores durante o ano letivo e por último e principal fator, falta de políticas públicas que priorize a alfabetização e a educação nos anos escolares iniciais.

Dentro deste contexto, este trabalho faz uma contribuição na área do ensino de Geografia, promovendo o aprendizado de nossos alunos, principalmente os não alfabetizados.

Este estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho na cidade de Cuiabá em Mato Grosso, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente com as turmas do 6º ano nas turmas A e B.

### 1.1 Problemática

Este trabalho levanta uma problemática enfrentada pelos professores das escolas públicas no Brasil, a dificuldade de ensinar Geografia para alunos que não dominam adequadamente os códigos de leitura e da escrita, alunos que não estão completamente alfabetizados. O número de crianças que chegam ao ensino fundamental sem terem concluído o processo de alfabetização é preocupante. Uma primeira etapa de alfabetização mal concluída nos primeiros anos de estudo da criança, pode acarretar grandes prejuízos no processo de alfabetização, refletindo danos futuros.

Para conhecer esta realidade nas escolas públicas analisamos o sistema ciclado visando compreender por que algumas crianças chegam ao 6º ano do fundamental anos finais, sem terem completado o processo de alfabetização, sem apresentar uma compreensão fácil e completa dos conhecimentos trabalhados em sala.

É necessário compreender até que ponto o sistema Ciclado influencia no agravamento desta problemática. Visto que as dificuldades vão se agravando à medida que estes alunos recebem a Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP). É este o conceito que o aluno recebe quando não alcança um resultado satisfatório ao chegar no 4º Bimestre, indo para a próxima fase do ciclo.

Esses alunos quando inseridos em um processo de educação que visa um ensino inclusivo, onde todos partilham métodos tradicionais de ensino, não conseguem fechar as lacunas deixadas anteriormente.

E então como ensinar Geografia para esses alunos que não conseguem ler e interpretar os códigos de leitura e escrita? Este é o questionamento feito por todos os professores de Geografia quando se deparam com essa realidade em salas de aulas. Levantado esses questionamentos constrói-se a problemática a ser desenvolvida neste trabalho.

A nova metodologia de ensino defendida por Paulo Freire diz que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11 e 12)

E buscando se adaptar a esta nova metodologia de ensino, as unidades escolares, diariamente abordam dentro de tantas disciplinas diferentes, o sentido de ampliar a leitura de todos os contextos que cercam nossos alunos. À medida que os alunos vão aprimorando sua leitura de mundo, estas irão se tornando mais complexas e abrangentes. O trabalho com imagens pode contribuir com o processo de aprendizagem daqueles alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita.

## 1.2 Justificativa

Alguns anos trabalhando como professora dos anos finais e ensino médio na disciplina de Geografia da rede pública de ensino me permitiram identificar alunos com algum tipo de dificuldade vinculada a falhas na alfabetização. Quando estas crianças chegam aos anos finais do ensino fundamental, mudam completamente sua realidade escolar. O processo de adaptação às vezes em uma nova escola, novos colegas e uma rotatividade de professores, onde cada um irá trabalhar uma disciplina diferente, causam impacto que deve ser trabalhado pelos professores.

A Geografia como disciplina escolar está diretamente vinculada à formação do aluno, sendo ferramenta fundamental para ajudá-lo a entender a realidade do mundo em que vive. No rol de disciplinas escolares é sua tarefa interpretar as relações entre a sociedade e o meio físico, demonstrando como uma cidade, estado, região ou país, chegou a ter aquela paisagem e fisionomia.

Nessa linha de pensamento Santos (2006), lembra que a disciplina de Geografia teve sempre a pretensão de apresentar a descrição da Terra, de seus habitantes e das relações entre si e das obras resultantes, o que inclui toda ação humana sobre o planeta.

Partindo da concepção de que a Geografia Escolar se constitui em um conhecimento pedagógico do conteúdo, reconhecemos que as dimensões relativas às passagens para aprendizagem sejam essenciais a qualquer proposta de ensino.

A relevância desta temática permeia todas as inquietudes e aflições dos professores. O sonho de todo professor é ministrar uma aula atrativa para os alunos, utilizando ferramentas didáticas que chamam a atenção dos educandos e o interesse para a construção de uma aprendizagem significativa. Em outras palavras o professor tem que criar mecanismos para estimular seus alunos para participar de uma forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. Com relação ao professor incentivador Tavares (2011, p. 38), afirma:

Nesse processo o professor deve criar situações que estimule o indivíduo a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com a realidade que vive. Essa realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos alunos, propondo situações reais que faça com que o indivíduo reflita e analise de acordo com sua realidade.

Para isso, buscamos compreender a metodologia e didática no processo ensino aprendizagem de Geografia, analisar a Base Nacional Comum Curricular no componente Curricular de Geografia e sua relação com as diretrizes curriculares dos anos finais do ensino fundamental e utilizar, como exemplo, a história em quadrinhos como recurso didático na metodologia de ensino do componente curricular de Geografia no 6º ano do ensino fundamental.

### 1.3 Objetivo Geral

O objetivo principal desta pesquisa é analisar ferramentas de trabalho para a práxis pedagógica no ensino da Geografia nos anos finais do ensino fundamental,

utilizando como proposta didática o uso de imagens para o processo ensino aprendizagem do componente curricular de Geografia.

#### 1.4 Objetivos Específicos

- Analisar o ensino de Geografia e a categoria espaço geográfico na formação do aluno nos anos finais do ensino fundamental, especificamente no 6º ano, a partir da BNCC e do livro didático;
- Compreender o Sistema de Ensino Ciclado e seu reflexo na formação do aluno do 6º ano do Fundamental;
- Analisar o uso de imagens e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas como ferramenta de apoio às aulas de Geografia;

#### 1.5 Metodologia

Esta pesquisa é voltada para as turmas A e B do 6º ano do ensino fundamental, totalizando 62 alunos, da escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho na cidade de Cuiabá, MT.

Foi realizado o acompanhamento das aulas de Geografia com a professora regente das turmas durante quatro semanas, neste período foi possível acompanhar a aplicação da avaliação diagnóstica, elaborada e aplicada pela escola no início do ano letivo, com objetivo de identificar os alunos que apresentam alguma dificuldade de leitura e escrita, posteriormente realizamos uma atividade utilizando histórias em quadrinhos, o objetivo principal foi observar a compreensão dos alunos juntos as HQs associando os temas lidos nas histórias aos assuntos trabalhados pelos professores durante as aulas de Geografia.

Esta pesquisa foi desenvolvida usando a abordagem qualitativa, pois, além de compreender e interpretar comportamentos e tendências, também é usado na identificação hipóteses para um problema e descobrir as percepções e expectativas dos envolvidos.

Esta dissertação busca refletir sobre a questão do uso de ferramentas de trabalho para a práxis pedagógica no ensino da Geografia, utilizando como proposta didática o uso de imagens para o processo ensino aprendizagem.

Apoiada na epistemologia interpretativa, pois entende que cada pessoa compreende o mundo de formas diferentes, assim como os resultados desse estudo podem ter pontos de vistas diferentes.

Quanto a natureza classifica-se como aplicada, pois de forma prática realizou-se experimentos e análise da leitura com os alunos.

O levantamento de dados foi realizado utilizando duas abordagens principais, pesquisa bibliográfica pautados em levantamento bibliográfico de livros e artigos científicos e pesquisa documental pois, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, Normativa do estado de Mato Grosso e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático também foram analisados para o desenvolvimento deste estudo.

### 1.6 Organização deste estudo

O estudo está organizado em quatro capítulos correlacionados. O capítulo um, apresenta a introdução deste estudo, discutimos a problemática envolvida na construção deste trabalho, explanamos a justificativa e a apresentação do objetivo geral, em seguida os objetivos específicos. Este capítulo é finalizado com a discussão da metodologia e a apresentação da estrutura geral do trabalho.

No capítulo dois, apresentamos o campo de pesquisa, abordamos aspectos da unidade escolar onde o estudo foi desenvolvido, apresentamos a história da construção desta escola, início das atividades, quantos alunos são atendidos pela unidade escolar atualmente, a localização da escola e os bairros que atende. Apresenta síntese do sistema Ciclado e análise do livro didático, quanto ao uso de imagens como ferramenta de apoio às aulas de Geografia, discussão sobre o livro didático, realizando uma análise sobre as imagens, fotos, mapas e figuras apresentadas no livro utilizado pela escola. Para discutir o uso de imagens como ferramenta didáticas e recursos didáticos para ensinar Geografia, abordamos pesquisadores como Vedovarte (2012), Lajolo (1996), Vasconcelos (1995), Ferrari (2003), Vygotsky (1998) e outros escritores e pesquisadores no âmbito educacional.

No capítulo três abordamos o ensino de geografia e a categoria espaço geográfico na formação do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da BNCC. Está estruturado em quatro subcapítulos onde iniciamos com um breve histórico sobre o surgimento da Geografia, em seguida uma análise sobre o ensino de Geografia na educação básica, considerando importante situar o espaço geográfico como categoria de análise. E todos esses subcapítulos dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular. Aqui buscamos um diálogo com estudiosos como Enguita (1989),

Cavalcanti (1991), Vesentini (1987), Libâneo (2012), Callai (2001), Kaercher (2004) entre outros, destacando a importância do ensino de Geografia.

No capítulo quatro analisamos o uso de imagens como ferramentas de apoio às aulas de Geografia, também apresentamos uma reflexão sobre didática e metodologia no processo de aprendizagem, discutimos sobre o uso de histórias em quadrinhos nas aulas de Geografia. Aqui apresentamos o posicionamento de pesquisadores e professores que desenvolvem importantes trabalhos no campo do ensino e da linguagem imagética, como Cavalcanti (2002), Vergueiro (2005), Vasconcelos (1995), Callai (2000), Tavares (2011), Straforini (2008), Kaercher (2002) e Castrogiovanni (2003). Trazemos contribuições para desenvolver o componente curricular de Geografia de uma maneira criativa e didática com uso de imagens para trabalhar com nossos alunos.

## 2. O campo de pesquisa: A escola, o ensino ciclado e o livro didático

### 2.1 Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho, onde atuei como professora interina de Geografia durante os anos de 2017 e 2018 com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola está localizada na Avenida Rio Branco, Residencial Marechal Cândido Rondon, cento e vinte e um, Distrito Industrial de Cuiabá (ver figura 1)

Dois grandes conjuntos habitacionais na região do Distrito Industrial foram construídos e entregue a população no início de 2006 na cidade de Cuiabá, os conjuntos habitacionais Marechal Cândido Rondon e o Pascoal Moreira Cabral. Segundo informações levantadas na internet e por pessoas que trabalham na referida escola desde sua inauguração, afirmam que a escola fazia parte do projeto habitacional, obra realizada pelo governo estadual. De acordo com a Secretaria de Estado de Fazenda (SEFAZ, 2005):

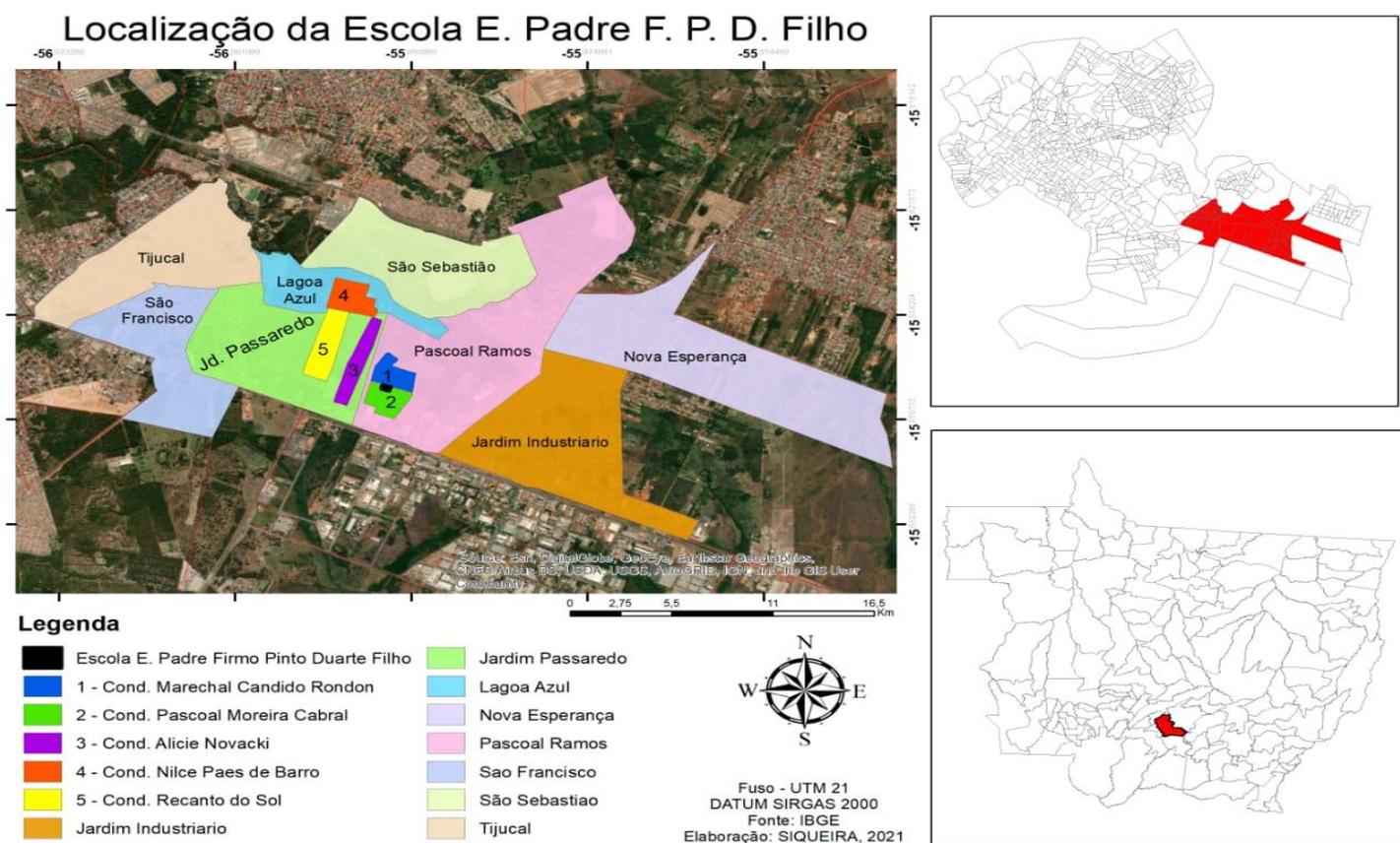
Em Cuiabá, serão inaugurados na segunda-feira (9), mais três conjuntos dentro do programa Meu Lar/PAR: Residencial Marechal Cândido Rondon, localizado no Jardim Industriário 305 casas (condomínio aberto), valor da obra R\$ 9,2 milhões, contrapartida do Estado, R\$ 2,5 milhões (o residencial possui escola com oito salas de aula, um centro de múltiplo uso e creche) (SEFAZ/MT, 2005).

A escola citada foi inaugurada em 09 de maio de 2006 com objetivo principal de atender as crianças destas famílias que se instalaram nesses e outros grandes conjuntos habitacionais que foram construídos na região. Sua estrutura predial na época do lançamento era pequena, composta apenas por oito salas de aulas, secretaria, sala dos professores, biblioteca, cantina e banheiros.

No ano de 2012 foram construídas outras três salas anexas na área externa do terreno (ver figura 3) e, em 2015 houve a construção de mais seis salas anexas também na área externa (ver figura 4). A necessidade de ampliar a quantidade de salas de aulas da escola se explica pela construção de outros dois grandes conjuntos habitacionais entregues a população: Alice Novack e Nilce Paes Barreto (figura 1).

O Residencial Alice Novack possui uma área de 16,27 hectares, onde foram distribuídos 423 lotes, cada um com uma unidade habitacional disposta isoladamente. Localizado no bairro Pascoal Ramos, o conjunto foi inaugurado em março de 2012. E o Residencial Nilce Paes Barreto possui uma área de 19,78 hectares, onde foram distribuídos 500 lotes, cada um com uma unidade habitacional disposta isoladamente. Localizado no bairro Lagoa Azul, o conjunto foi inaugurado em março de 2012, segundo notícia do Correio Press (2012). (LOGSDON 2012, págs. 105-106).

**Figura 1 - Localização da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho, bairros e conjuntos habitacionais atendidos**



Fonte: IBGE (2000).

A fachada da escola é a mesma desde a construção, necessitando de reparos em sua estrutura, que pode ser observado na figura 2.

**Figura 2 - Frente da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho**



Fonte: Roeder (2020).

A escola utiliza as mesmas salas anexas atualmente e as condições de uso são precárias, porém, a promessa de construção das salas em alvenaria nunca saiu do papel, mesmo com inúmeras visitas de candidatos que a escola recebe todos os anos eleitorais. Ainda hoje os alunos não possuem uma quadra poliesportiva para a realização de atividades físicas, nem laboratórios de informática e biblioteca.

No início desta pesquisa a escola atendia seiscentos e sessenta e quatro alunos matriculados, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino com turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. Esses alunos vivem em bairros circunvizinhos a escola sendo os principais: Residencial Marechal Candido Rondon, Alice Novack, Nilce Paes Barreto, Águas Claras, Recanto do Sol, Lagoa Azul, Industriário 1 e 2, São Francisco, Nova Esperança 1 e 2 entre outros.

**Figura 3 - Salas anexas da escola construídas em 2012**



Fonte: Roeder, 2020.

**Figura 4 - Salas anexas da escola construídas em 2015**



Fonte: Roeder, 2020

Na mesma região onde foi construída a Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho, também foi inaugurada em 1º de julho de 2016 a Escola Vereador Paulo de Campos Borges Escola Municipal de Educação Básica, atendendo alunos de educação infantil I e II e o 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente 90% dos alunos que se matriculam na referida escola, para cursarem o 4º ano do ensino fundamental são oriundos da Escola Vereador Paulo de Campos Borges e segundo informações obtidas com o Gestor da escola, cerca de 80% desses alunos ficam na escola até a conclusão do 3º ano do ensino Médio.

## 2.2 A origem da escola organizada em ciclos no Brasil

Segundo Mainardes (2009), o termo “ciclos” já aparecia na Reforma de Francisco Campos na década de 1930 e na Reforma de Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942/1946) e era utilizado para indicar o agrupamento dos anos de estudo. Barreto e Sousa (2005), apontam que na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961, a grade curricular era organizada em ensino primário (com duração de quatro anos) e ensino médio dividido em dois ciclos: o ginásial (com quatro séries anuais) e o colegial (com três anos de duração). “O uso do termo ciclos para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, na Lei nº 4.024/ 1961 o regime seriado como modo de organização da escola.” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 661)

O uso do termo “ciclos” como forma de designar políticas de não reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede

estadual de São Paulo. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, há uma ampliação do direito à educação ao institucionalizar a educação para as crianças a partir dos primeiros anos de vida, na formalização das creches e educação pré-escolar, acompanhando as fases do desenvolvimento da criança. Em seu Artigo 23 garante que a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, entre outras formas de organização.

A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de socialização informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores, veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar, o que implicou o ordenamento compulsório de uma etapa da vida. Progressivamente outros períodos da vida passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do ensino médio e superior. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 662).

Pensar a infância e adolescência como tempos de escolarização, implica na reflexão sobre a organização desses tempos e espaços assim como as atividades que deveriam ser desenvolvidas em cada período.

Assim, buscando maneiras de organizar esse sistema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), sugerindo a divisão dos oito anos do ensino fundamental em quatro ciclos de dois anos cada.

A organização escolar em Ciclos enquanto uma política educacional é formada por diversas influências e por isso, marcada por muitas contradições. Os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em determinado projeto histórico de sociedade. Por essas razões, é possível identificar uma série de diferenças entre os programas de organização da escolaridade em ciclos atualmente em curso no Brasil. (MAINARDES, 2009, p. 55)

A proposta dos Ciclos de Formação Humana está para além da progressão continuada e da correção de fluxo. O que se propõem é o respeito as fases do desenvolvimento humano. A implementação dos ciclos foi um processo de ruptura com os currículos tradicionais, metodologias, com os modelos avaliativos seletivos e excludentes e com a reprovação, responsável em grande parte, pela evasão escolar.

Por conta da diversidade de propostas de organização escolar em Ciclos, é uma política que causa estranhamento, discussões e até mesmo resistências até mesmo do corpo docente. Afinal, é uma proposta complexa que implica na negação da lógica imposta pela escola seriada. (MAINARDES 2009, p. 53).

O autor aponta como principais diferenças da escola ciclada no Brasil a modalidade de ciclos adotada, as razões, justificativas e propósitos adotados pelos sistemas de ensino, a implementação dessa política, que envolvem os profissionais da educação e sua participação ativa na formulação da política, assim como a reestruturação curricular e concepções metodológicas.

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 664)

Atualmente, os Ciclos de Formação propõem uma organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Assim, os alunos são matriculados e promovidos de acordo com suas idades. Esta organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano é importante para pensar sobre o currículo ofertado, bem como as intervenções pedagógicas adequadas a cada fase, que possibilitarão o desenvolvimento integral do aluno. Pois para Krug (2001, p. 25): ensinar uma criança de sete anos e outra de dez a ler vai exigir da escola situações educativas diferenciadas, pois essas duas crianças têm percepções e mesmo potencialidades de desenvolvimento diferenciadas.

É válido ressaltar que nos Ciclos de Formação, os alunos não aprendem apenas por serem reunidos em grupos de uma mesma faixa etária. A aprendizagem ocorre por meio de uma intervenção pedagógica consciente, que reconhece a necessidade de atender os pressupostos da idade, que compreende o tempo de construção e solidificação do conhecimento e que dá significado ao que é aprendido. Ao analisar a organização escolar em Ciclos de Formação, Mainardes (2009) nos convida a perceber as suas vantagens bem como aqueles aspectos que limitam ou dificultam a sua implementação e efetivação.

A ruptura total ou parcial como com a reprovação escolar é benéfica quando o trabalho pedagógico é realizado a fim de garantir a aprendizagem contínua dos alunos. Mas, mais do que romper com a reprovação e a lógica excludente e seletiva, os Ciclos de Formação implicam em um processo de revisão profunda das concepções de homem, mundo sociedade, educação, conhecimento e papel da escola (MAINARDES, 2009, p. 68).

Para Freitas (2007, p.980) “a questão de fundo é ensinar a todos e a cada um. A redução dos índices de reprovação é necessária, mas não é suficiente.”

A escola ciclada busca algo além de métodos classificatórios, o ensino ciclado busca o avanço de uma escola que avalia para classificar, em que a avaliação é

utilizada como uma arma para classificar, enquadrar, rotular, reter, para uma escola em que a avaliação, entendida como parte do processo de aprendizagem, constituiu-se em um recurso de ensino fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo.

No início de sua implantação, algumas unidades escolares não aderiram à concepção de ensino Ciclado e mantiveram avaliações classificatórias e outros não procuraram compreender as práticas pedagógicas desejadas por essa escola. Contudo, com o decorrer do tempo, as novas estratégias foram aplicadas em cursos sobre o ensino Ciclado e formação continuada, visando à construção de projetos e práticas pedagógicas, mudando, assim, a concepção dos docentes e proporcionando maior interesse nos alunos.

Vale notar que, nos Ciclos de Formação, as turmas são organizadas por idade, pois os alunos têm mais chances de vivenciar fenômenos de interação mais produtiva com seus pares de mesma faixa etária, o que facilita a formação de identidades. Nessa perspectiva, as salas de aula no ensino Ciclado tornam-se cada vez mais homogêneas, e esse fenômeno é tido como uma melhoria para a prática docente, pois as turmas possuem características semelhantes e o aluno fica mais entusiasmado com esse meio de convívio.

Dessa forma, não se trata simplesmente de reduzir os índices do fracasso escolar, substituindo por outros números menos agressivos, mas, principalmente, de transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na autoestima, sentimento de desvalia e outros sentimentos gerados pelos atos de classificar, reprovar e excluir as pessoas (GURGEL, 1997 p. 66).

Portanto, o sistema educacional, organizado em ciclos, tem contribuído para a diminuição do fracasso escolar, e um dos desafios é a construção de métodos que articulem currículo, metodologia, avaliação e profissionais que priorizem a formação dos professores, para que seja possível melhorar a prática pedagógica e aumentar os índices de aprendizagem efetiva dos alunos.

A ruptura com o ensino organizado em regime seriado se materializou a partir da implementação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental no final do século passado, particularmente após a aprovação da LDBEN 9.394/96.

Contudo, tal inovação não veio acompanhada de iniciativas que envolvessem as condições de trabalho do professor, sua formação e valorização profissional, que constituem fatores essenciais para qualquer mudança que se deseja fazer no âmbito educacional (Sousa, 2003, p. 30).

Uma mudança na educação pressupõe uma nova forma de planejar, ensinar e avaliar o sistema de ensino vigente. Daí, a importância da figura do professor na

construção desse processo. “A mudança, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser concretizada pelo professor. Não podendo ser imposta por decreto ou resolução” (ALMEIDA, 2002, p. 40).

Um processo de mudança deve envolver os professores, e toda a escola, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada capaz de responder aos novos desafios que serão enfrentados no cotidiano escolar.

As inúmeras experiências de implantação de uma nova concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização e avaliação, têm mostrado que quando os professores e a escola não contam com os recursos necessários para investir na qualidade da educação, no campo da formação continuada, nos recursos materiais, na valorização profissional etc., nascem os focos de resistência. Não necessariamente uma resistência declarada diante de tais modificações.

Nesse contexto, para que uma mudança no âmbito da educação seja efetivamente implementada, algumas questões apresentam-se como inseparáveis, tais como: a formação dos professores, a valorização profissional, a qualidade do ensino, já que a mudança educacional depende do que os professores pensarem e fizerem dela, frequentemente as mudanças propostas sempre vêm de cima para baixo, considerando os professores meros executores de decisões alheias.

As escolas da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso aderiram o Sistema Ciclado a partir do ano de 2010, como essa mudança deixam de oferecer o sistema seriado e passam a ser organizadas pela chamado Ciclo de Formação Humana, assim como mostra o recorte abaixo retirado do site da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso:

Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (BRASIL 2012).

Para compreender os reflexos deste sistema dez anos após sua implantação, entramos em contato com a gestão da escola, que relata sobre a eficácia deste sistema de ensino e sua metodologia:

É possível observar aspectos positivos quando se fala em números de aprovações, e na correção da defasagem idade/ série dos alunos. Quando implantado, esse sistema apresentava uma grande reestruturação nas escolas e principalmente nos métodos de trabalho dos profissionais da educação. No entanto, poucos anos depois concluímos que as tão esperadas

mudanças na estrutura das escolas não aconteceram. Esse sistema foi implantado com grandes propostas teóricas, mas na prática, no chão da escola pouca coisa mudou. (Gestor, E. E. Padre Firmo Pinto Duarte Filho, 2020).

Um das partes mais complicadas do Sistema Ciclado é o processo de enturmação por idade de alunos, para a gestão da escola:

Por exemplo, a escola recebe um aluno para ser matriculado, esse aluno tem 12 e nunca cursou os anos iniciais de ensino fundamental. Ele será encaminhado para uma turma do 6º ou até mesmo 7º ano do ensino fundamental, dependendo do seu mês de aniversário. Essa medida é válida para qualquer fase/ciclo no decorrer dos 9 anos correspondente ao ensino fundamental.

Esse procedimento de incluir o aluno na fase/ciclo referente a sua idade tem como objetivo principal corrigir o atraso nos estudos do aluno, de acordo com o Orientativo do Estado de Mato Grosso (2020):

Para garantir os direitos de aprendizagens, ocorrendo no tempo previsto de nove anos, a Secretaria de Estado de Educação utiliza o critério da enturmação a partir dos critérios estabelecidos no Art. 7º da Resolução 262/2002/CEE/MT, sendo eles:

- I. a faixa etária;
- II. a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, a maturidade intelectual e afetiva e a multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos/as;
- III. a consideração da vivência e do aproveitamento escolar anterior.

Seguindo os critérios mencionados, a unidade escolar deverá proceder de acordo com a Resolução 02/2015/CEE/MT, sendo que:

Art. 72. Na enturmação de estudantes em processo de transferência de um estabelecimento escolar para outro com organização escolar diferenciada, a Unidade de Ensino deverá:

- I. instituir o coletivo de professores para proceder ao diagnóstico relativo ao domínio de conhecimento, às vivências e às experiências dos estudantes, para encaminhar as devidas intervenções e acompanhamento pedagógicos pelo resultado constatado e, a seguir, definir a enturmação apropriada;
- II. os procedimentos para enturmação deverão constar em ata, e os documentos comprobatórios arquivados em pasta individual do estudante.

Destacando que todo esse processo de enturmação deve ocorrer ainda no primeiro bimestre, ou seja, até a data limite de 31/03 do ano letivo vigente.

No ano de 2017 começa a valer a regra que se o aluno ficar retido por faltas, este não poderá ser matriculado e enturmado na turma do ano seguinte, este deve ser matriculado no mesmo ciclo/ano em que aconteceu a reprovação. (SEDUC MT 2019/2020)

Defensores do Sistema Ciclado defendem a ideia de que, alunos que passam pelo processo de Enturmação, conseguem corrigir os déficits de aprendizado participando das Salas de Apoios Pedagógicos que são ofertados na escola em contra turno, mas de acordo com o a gestão da escola a implantação dessas salas não aconteceu como esperado:

As salas Apoio Pedagógico, seriam estruturadas com todos material pedagógico, onde os alunos com mais idade estariam frequentando em contra turno, com acompanhamento especializado para solucionar o déficit de aprendizado. A teoria se mostrou muito atraente, mas na prática tudo ocorreu de forma diferente. Poucas escolas conseguiram a estrutura necessária para a implantação das salas de Apoio Pedagógico, a maioria das escolas não dispunha de espaços ou salas de aula disponíveis para o desenvolvimento desse trabalho. O Governo do Estado, nada ou pouco investiu na estruturação dessas Salas de Apoio Pedagógicos para o recebimento desses alunos, coube as escolas organizarem espaços e estrutura para o desenvolvimento dessas atividades, a única coisa que o estado ofereceu foi a contratação de um profissional formado em pedagogia para desenvolver essas aulas com os alunos que necessitavam.

As dificuldades desses alunos vão além da leitura e escrita, esses alunos apresentam dificuldades sociais, estruturais e familiares, de acordo com a gestão:

Outro fator que, agrava mais o desenvolvimento do aprendizado, é o fato das aulas da Sala de Apoio serem oferecidas em contra turno, dificultando a presença dos alunos. Muitos dependem de transporte público para chegarem à escola, e o vale transporte gratuito oferecido pela Secretaria de Educação só é aceito pelos ônibus no período em que o aluno está efetivamente matriculado. Outro problema é que muitos dos nossos alunos precisam cuidar de seus irmãos mais novos para que os pais consigam trabalhar fora o dia todo. Eles desempenham funções e afazeres domésticos e por isso não podem frequentar as salas de apoio.

Sobre os alunos com muitas dificuldades de leitura e escrita e a progressão para o 7º ano, a gestão da escola afirma:

A porcentagem de alunos da escola com esse perfil, infelizmente é de cerca de 15% a 20% dos alunos chegam ao 7º ano com grandes dificuldades de aprendizado tanto na leitura como na escrita, e isso se justifica com a união de uma série de fatores como: Pouca ou nenhuma assistência familiar, famílias desestruturadas que não acompanham os estudos dos filhos, pais analfabetos que não sabem ensinar seus filhos.

Considerando que muitos alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental sem saber ler e escrever, dentro do sistema Ciclado, a gestão da escola afirma que:

Os alunos sabem que não serão retidos, por isso não se preocupam com seu rendimento e aprendizado, outro fator que deve ser analisado é o fato de os conceitos de progressão não estarem vinculados ao aprendizado. Atualmente o aluno recebe sua progressão independente de seus aprendizados e conceitos. O aluno sabe que o único fator que pode interferir na sua progressão são as faltas, assim, ele pouco se preocupa com o aprendizado, e isso fica mais evidente com os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, pois como são mais velhos, se sentem constrangidos em participar da Sala de Apoio com crianças do 4º, 5º e 6º anos e abandonam as aulas de apoio cientes que não irão repetir o ano mesmo sem saber ler e escrever.

A gestão da escola entende que o Sistema Ciclado trouxe aspectos positivos quanto aos índices de retenção para o estado, considerando que “os números de retenções e evasão caíram muito nos últimos 10 anos, e essa queda é um fator

positivo para ser apresentado a Secretaria de Educação, mas não representa a realidade vivida nas salas de aulas”.

De acordo com a gestão da escola grande parte das famílias dos alunos são cadastradas no Programa de Bolsa Família do Governo Federal e, o principal requisito para terem acesso ao programa é, todas as crianças em idade escolar estarem matriculadas em escolas regulares de ensino, mas, este programa não avalia o rendimento dos alunos apenas a frequência. De acordo com o portal do Ministério da Educação:

A assiduidade dos beneficiários na escola é uma das exigências para participação no Bolsa-Família, chamada de condicionalidade. É exigida a frequência mínima mensal de 85% para os alunos de seis a 15 anos e de 75% aos jovens de 16 e 17 anos. A responsabilidade pela informação desses dados é dos gestores municipais e estaduais e das direções das escolas. Cabe a eles também identificar os motivos do não-cumprimento das condicionalidades e implementar políticas públicas de acompanhamento para essas famílias, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. (Brasil, 2020)

De acordo com a gestão da escola:

O Sistema Ciclado propôs grandes transformações em toda a rede de ensino do Estado de Mato Grosso, transformações essas muito positivas se analisarmos toda a teoria do programa, mas que na prática, faltou uma estruturação maior e principalmente um investimento financeiro na melhoria predial, estrutural das escolas, como laboratórios de informática, bibliotecas e principalmente na capacitação dos profissionais de educação. Os professores são os principais envolvidos em todos esse processo e pouco receberam qualificação para desenvolver as propostas do Sistema Ciclado.

Segundo Menezes e Santos (2002), diferente do sistema tradicional (seriado) onde a avaliação é feita através de provas e notas no final do ano, no Sistema Ciclado a avaliação é feita ao longo do ciclo, avaliando o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano, colaborando para diminuição dos índices de reprovação.

O Sistema de Ciclos originou com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que concedeu autonomia a estados, municípios e escolas para abraçar, ou não, esse sistema. A LDB determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia a dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social (MENEZES e SANTOS, 2002).

Portanto aproveitando a carga de conhecimento apresentada pelos alunos e a forma de avaliação do Sistema Ciclado o professor em seu planejamento deve pensar em um procedimento metodológico que atinja esses dois fatores e obtenha o melhor resultado para a aprendizagem do seu aluno.

A edificação do saber por parte dos alunos só é possível quando se tem uma educação comprometida com a sociedade, com didáticas pedagógicas que realmente atinja esse público que serão futuros cidadãos. Dessa maneira não se pode deixar de entender primeiramente o local que faz parte de sua vivência e depois o global que estimulará maior interesse por parte desses.

Conforme Callai (2010), os fenômenos que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidos e a escola tem um papel fundamental nesse processo. O mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo. Neste sentido, é fundamental que o professor leve em consideração a vivência dos alunos nas suas aulas, para que ele perceba que a Geografia faz parte de seu cotidiano.

O pensar geográfico contribui para formação do aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os acontecimentos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local, regional e global. Sendo o conhecimento geográfico indispensável no desenvolvimento do indivíduo (CAVALCANTI, 2013).

Refletindo sobre tudo que foi descrito neste capítulo, conclui-se que, anos após a implantação desse sistema no estado de Mato Grosso, ainda são grandes os desafios enfrentados por professores e equipe gestora. Um dos maiores desafios é conhecer a fundo as propostas que estruturam o Sistema Ciclado, o significado dessas políticas, as razões e objetivos que permeiam o projeto em sua totalidade.

Pesquisando em bibliografias que referem o tema, conclui-se que muitos deles, receberam informações vagas e distorcidas sobre o assunto, a maioria dessas informações voltadas apenas para as práticas pedagógicas. Os grupos de formação realizados pela escola naquele momento pouco contribuíram para essa compreensão.

Outro grande desafio a respeito do Ciclo se refere as orientações com relação a pedagogia a ser trabalhada, visto que esse sistema determina mudanças na forma de ensinar, avaliar e organizar as aulas. Mudanças na forma de avaliar e desenvolver o componente curricular, atividades e avaliações diferenciadas para atender as necessidades dos indivíduos, aqui fica mais acentuada a heterogeneidade dos alunos e como o professor precisa se desdobrar para resolver essas questões.

### 2.3 Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além dos seguimentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

A compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Ressaltamos que o MEC não dispõe de acervos de materiais ou livros didáticos do PNLD para distribuição avulsa ao público e bem como não possui versão para download destas obras.

Sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), algumas questões no que tange a Geografia como disciplina escolar em sua essência precisam ser melhoradas de acordo com esse plano.

Nesse sentido, segundo o Guia PNLD (2016), o desenvolvimento do pensamento geográfico amplo e abstrato requer a formação de conceitos pelos alunos. Conforme descrito por Brasil (2016, p. 14):

Ao reconhecer a importância dos estudantes como sujeitos ativos no processo e à relevância de seus conhecimentos prévios, o cotidiano e as vivências dos estudantes dão um sentido mais rico para a Geografia ensinada e produzida na escola. Daí a importância para a Geografia promover a interpretação de um fenômeno de maneira plural. Mais do que fatos, há que se propor o alargamento das formas de ver e sentir os processos que levam os espaços e sociedades a terem as características que têm.

No entanto esses conceitos de acordo com alguns autores, na maioria das vezes o livro didático nem sempre consegue atender esses objetivos que é proposto pelo próprio PNLD.

Segundo Vallerius e Santos (2018), o espaço geográfico é um conceito potencializado pelos livros de Geografia, assim o professor pode realizar uma atividade curiosa, utilizando as imagens do livro didático para construir os elementos do espaço geográfico a ser trabalhado em diferentes momentos históricos. Outra possibilidade de trabalhar o conceito de paisagem é através de aulas de campo como, por exemplo, a observação de uma paisagem em um determinado lugar, que de preferência faça algum sentido para o estudante.

Neste sentido, conforme as coleções didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2017, trazem a indicação de aula de campo, trabalhos com mapas e jogos, que colaboram com o conteúdo que está sendo desenvolvido pelo professor, contribuindo para aquisição de conceitos científicos por parte dos alunos. Dentre os procedimentos, podem se destacar a observação, a descrição, o registro das informações obtidas e análise dos dados, oportunizando a construção do conhecimento. (VALLERIUS E SANTOS, 2018).

No entanto sabemos que os recursos disponíveis para tais aulas, são escassos na rede pública de ensino, dessa forma nem sempre se pode contar com tais recursos para realização de aulas fora do ambiente escolar ou aquisição de jogos pedagógicos ou uma maior variedade de mapas e cartas geográficas

Nessa conjuntura citamos alguns autores especialistas em análise e escolhas dos livros didáticos para levantar alguns pontos relevantes sobre as questões que abordam os livros didáticos.

Costella (2017), ao analisar vários livros didáticos (PNLD), de distintos momentos e seguimentos, percebeu que as apresentações dos conteúdos sempre eram exibidas da mesma forma, ou seja, a divisão dos conteúdos do espaço geográficos quase nunca tinha relação entre os elementos que ela compõe.

Não há como um professor trabalhar com seus alunos, de forma a desenvolver reflexões, se obedecer à lógica separatista dos assuntos abordados no sumário do livro didático.

Nesse contexto para Couto (2017), o método de definição de conceitos pode dirigir os discentes a reproduzir mecanicamente, sem compreensão. Sendo assim a transmissão do conceito e não construção dele pelo sujeito, através da capacidade de análise, sinopse, atenção arbitrária e abstração.

Assim conforme esse mesmo autor, o ponto de partida é a problematização da prática e do saber espacial do aluno, a aula não deve ter início com o livro didático, pois provavelmente não contemplara a realidade singular em que o professor e aluno estão inseridos. Como se é sabido os livros didáticos são confeccionados e contemplados nacionalmente, não havendo uma particularidade de acordo com as características de cada região brasileira.

Em compensação Cavalcanti (2013), afirma que o processo de mediação realizada pelo professor referente ao aprendizado, traduz-se no planejamento e na ação de atividades de ensino, considerando que essas etapas são dialéticas e se incluem de modo interdependente e inter-relacionado. Para isso, o professor tem uma importante ferramenta que é o livro didático.

Conforme Costella (2015), a analogia à voz e a visibilidade do próprio aluno no interior do livro didático, se referindo à condição de estranhamento que os alunos devem ter ao se misturarem com os textos, mapas, imagens, etc. A Geografia não é somente do outro, ela fala de cada indivíduo em seus conteúdos.

Por esse motivo é necessário que se reanalise o formato com que os livros didáticos são elaborados e apresentados aos nossos estudantes, de maneira que esses atendam os objetivos propostos pela educação brasileira, dando meios para que aconteça a construção do conhecimento pelo sujeito, auxiliando verdadeiramente na formação cidadã tão almejada pela sociedade.

A exposição da realidade pelo método descritivo, normalmente utilizado pelos livros didáticos, não é a melhor opção para levar os alunos a compreensão crítica do mundo e sua posição nele. Porque descrever não é explicar, embora faça parte da edificação do saber (COUTO, 2017).

Sendo o maior desafio conseguir transformar os conteúdos do livro didático em conhecimento é colocar os alunos no embate com os textos. Pois a relação do livro, do aluno e do professor é tensa. Mas a tensão se transforma em prazer e as ideias começam a fluir na conexão entre os conteúdos e alunos quando esse faz algum sentido aos indivíduos (COSTELLA, 2015).

Nesse sentido o livro didático é utilizado pela Geografia como uns dos instrumentos que possibilita a construção do conhecimento, também influencia de forma a conscientizar o aluno, ao menos é o que se almeja. De acordo com Couto (2017), a metodologia se constitui em resposta aos desafios que os professores de Geografia enfrentam diariamente em sua prática pedagógica.

Para a elaboração da metodologia de ensino de Geografia é necessário que se defina o que é a Geografia como prática social e como objeto de interpretação da sociedade de classes no atual contexto histórico, permeando a demarcação da sua função social no chão da escola. A fim de permitir ao professor estabelecer seus critérios de avaliação de conteúdos e procedimentos de ensino, que melhor se enquadre na sua realidade de sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (COUTO, 2017).

Segundo Costella (2015), o que fica para os alunos não são os conteúdos, mas sim as ideias produzidas a partir destes conteúdos, ficando o poder de síntese, e compreensão do todo, bem como a reflexão.

O que permanecerá, dependerá da forma como trabalhamos com os alunos, será a autoria e autonomia das discussões, bem como a vontade de aprender, para superar os conceitos para humanizar o entendimento.

Conforme Costella (2015, p. 13),

As relações existentes entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele é que nos permitem efetivar uma aprendizagem significativa. Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-los a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem.

Nossa atual e futura sociedade carece de cidadãos formadores de opiniões, que sejam reivindicadores e fiscalizadores dos nossos direitos como pessoa humana, a fim de fomentar mais movimentos sociais que lutem pelo povo brasileiro em sua

essência, buscando cumprir com seus deveres com honestidade perante a sociedade, a fim de formar uma nação com mais dignidade.

### 3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DA BNCC

#### 3.1 O Percurso da Geografia enquanto disciplina escolar

A relação entre ciência e disciplina é importante pois nos ajuda a refletir tudo que a ciência está produzindo, que é relevante ser tratado como fundamentos geográficos.

O surgimento das escolas veio de encontro às necessidades da burguesia que buscava formar o Estado-Nação e o capitalismo industrial, assim a escola surge como um espaço capaz de impor aos alunos os interesses dos burgueses. A escola neste período era a principal ferramenta utilizada pela burguesia para conter as pessoas às novas práticas trabalhistas. Ensinavam ordem, silêncio e regularidade, essas características eram necessárias para a formação de um cidadão que pertencia a classe industrial da época. Em seus textos Enguita (1989, p. 130) diz que:

A formação dos estados nacionais modernos foi outro desencadeador da expansão do ensino. Os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à ideia da unificação nacional. A tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar. [...] Ao lado dessas causas está também a que todo mundo sabe: a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada.

Neste contexto a Geografia é usada no campo disciplinar e desempenha um papel importante no projeto nacionalista. O nome “Geografia” é atribuído aos gregos na Antiguidade. A escola aparece com o papel de educar a massa trabalhadora e disseminar os interesses da burguesia. Disciplinas como História, Geografia e Línguas introduziam na cabeça dos alunos sentimentos de patriotismo nacionalista que naquele momento era importante para a construção e desenvolvimento da industrialização, principalmente em países como França e Alemanha. Libâneo; Toschi; Oliveira (2012, p. 233 e 237) citam que:

Com o desenvolvimento do comércio na idade moderna e consolidação das cidades, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla. A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado Nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura.

Era grande a necessidade de um projeto educacional capaz de ajustar e adequar os adolescentes e jovens aos novos ideais de uma sociedade em acelerado processo de industrialização.

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 10).

O ensino tradicional do currículo permitiu que as crenças, os ideais e as ideias das classes dominantes fossem absorvidos pelas massas populares dominadas, diante de seus conteúdos, rituais escolares e assuntos que tinham em sua proposta pedagógica formar trabalhadores e cidadãos ordeiros, passivos, disciplinados e até ingênuos. Nesse currículo, conforme Giroux (1986, p.72-87):

O conteúdo transmitido em sala de aula não é questionado quanto aos interesses políticos e econômicos, que a cultura, os ideais, as crenças e os valores legitimam; a reprodução da cultura, dos valores e das crenças dominantes por meio do currículo oculto é reconhecida e aceita como força positiva do processo de escolarização; a homogeneidade das tarefas de sala de aula reproduz nos alunos o comportamento desejável para lidar com sucesso e desempenhar papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina requeridas para se funcionar na sociedade industrializada; as escolas são locais onde os alunos aprendem normas e habilidades valiosas na sociedade, que eles não aprenderiam no âmbito da família; o currículo oculto é explorado por via de normas sociais e crenças morais transmitidas por intermédio dos processos de socialização; as noções de conflitos e ideologia desaparecem dessa perspectiva.

O conhecimento geográfico no contexto escolar na Europa, tiveram forte influência de correntes de pensadores desenvolvidas por Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache.

A Geografia moderna, fundamentada nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista, “ambas estiveram comprometidas com o projeto de consolidação do Estado-Nação, transmitindo, por meio dos conteúdos escolares, o ‘discurso da Pátria’ que, com poucas alterações, foi o paradigma que se tornou hegemônico durante décadas”. (VESENTINI, 2004, p. 33)

A Geografia conseguiu mais espaço no cenário acadêmico e científico na França. Em seus estudos Silva (2012, p. 55). faz a seguinte análise:

Em sua trajetória, a Geografia francesa teve anos de glória, fundada na obra de uns poucos geógrafos, optou durante algum tempo pela Geografia Lablacheana e, por meio de sua institucionalização, foi criando centros de

formação e de pesquisa. Esses centros, ao mesmo tempo em que serviram para criar a imagem de Mundo na França e de França no Mundo, constituíram-se em referências bibliográficas com enorme capacidade de divulgação e difusão cultural, tendo momentos mais voltados à explicação de um mundo que se transforma.

O pensamento de La Blache sobre a Geografia desempenhou funções importantes tanto na geografia acadêmica, como na escolar no cenário nacional. Suas ideias ganharam forte espaço no fim do século XIX. No Brasil, até este período, os assuntos relacionados à Geografia não estavam organizados de modo a constituírem uma disciplina escolar específica. Durante o período da educação jesuítica no território brasileiro a Geografia não teve espaço como disciplina própria nas escolas. Foi somente após a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, localizado no Rio de Janeiro (antiga Corte), que:

A disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. Durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a). (ROCHA, 2000, p. 131).

Nos anos 1930 segundo Oliveira (2005, p.26) os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, a Geografia escolar brasileira passava a imagem de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte totalmente desprovido de conflitos sociais. Segundo Vlach (2004, p. 195):

A ideia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais etc.) que conduziam, 'de cima para baixo', a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro, dissimulando mesmo o fato de que o Estado construía a nação brasileira.

As primeiras aulas de Geografia eram ministradas por profissionais de outras áreas do conhecimento como por exemplo, advogados, médicos e engenheiros. Com o surgimento do magistério, surgem então os primeiros professores qualificados para este ensino, assim se apresentam em sala professores preparados e formados na área. Com um preparo científico "formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades". (ROCHA, 2000, p. 132-133). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 4.024/61, estabeleceu para os cursos de formação de professores um currículo mínimo de caráter nacional para todos, aprovado em 19 de dezembro de 1961.

Estabeleceu-se um currículo básico para a formação do curso de licenciatura em geografia: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia e duas disciplinas a escolha dos professores que poderiam ser: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

Segundo Zotti, 2004, p. 119:

para o ensino fundamental foi prescrito um currículo para os estados e municípios composto pelas seguintes disciplinas, além do ensino religioso que era opcional: Literatura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico; Educação Física.

Durante os anos cinquenta, aconteceu uma maior propagação dos cursos voltados para a licenciatura em Geografia, novas turmas capacitavam profissionais para trabalhar como docentes em vários níveis de ensino. Em meados dos anos 1950, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional).

Já nos anos setenta, o Brasil estava sob o regime Militar, e o ensino de Geografia se tornou empobrecido e difícil quanto ao conteúdo que se poderia trabalhar, sendo este desvinculado da realidade brasileira neste período. Surge então a lei 5.692/71 oficializado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, os pesquisadores Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 53) explicam que: “uma das inovações trazidas pela Lei nº 5.692/71 foi a fusão do Ensino Primário, que tinha a duração de quatro a cinco anos, com o Ensino Secundário (curso ginasial), com quatro anos de duração”. Zotti (2004, p.164), diz que, essa inovação relativa à legislação anterior, “diz respeito à extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, sendo denominada 1º grau, de caráter obrigatório e gratuito”.

Esse novo currículo de ensino era obrigatório para crianças de 7 a 14 anos de idade e tinham uma carga de 720 horas/aulas. A novidade aqui era a inclusão de matérias como Educação Moral e Cívica, educação Artística e Educação Física. Se analisarmos essas mudanças no currículo escolar do Brasil neste período percebemos claramente o desejo de modelar o cidadão em uma sociedade obediente e harmônica, dando maior ênfase nos papéis de cada cidadão, nunca desobedecendo as regras de uma sociedade consciente de seus deveres.

No início dos anos oitenta, surge então uma Geografia crítica, pautada na construção do conhecimento, estes como elementos fundamentais na construção de

uma nova proposta metodológica, tanto no que diz respeito a geografia escola, como para a ciência geográfica. Neste processo de construção de uma nova Geografia Crítica destacam-se pesadores pautados nas teorias de Marx, de acordo com Straforini (2004, p.49):

[...] estava centrada no materialismo histórico, sendo a Formação Econômico Social (FES) a categoria utilizada para a compreensão espacial. [...] Nesse sentido, as relações de trabalho e o modo de produção capitalista tornara-se o cerne dos estudos geográficos nas salas de aula, permeando praticamente todos os conteúdos geográficos. Os livros didáticos, os discursos geográficos e a própria prática em sala de aula voltaram-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita.

Esse novo conceito no ensinar Geografia, agradou bastante os alunos, pois, esses reclamavam que os assuntos trabalhados nas aulas não estavam diretamente ligados a Geografia. Straforini explica que era “comum ouvir reclamações dos alunos que o conteúdo ministrado não tinha nada de geográfico, ou que o professor repetia os conteúdos já ministrados em História e/ou Sociologia”. De outra maneira, a Geografia crítica passou a ser compreendida apenas como “falar mal dos poderosos, das elites, ou, mais rasteiro ainda, falar mal dos políticos!”, anota Kaercher (2004, p. 343). Esta dificuldade de implantação encontra respaldo na maneira pela qual ela chega às escolas: sem diálogo e sem uma construção coletiva entre os escolares. Straforini(2004, p. 49-50) continua a elucidar essa proposta explicando que,

[...] a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual. Da mesma forma que os conteúdos chegavam aos professores de maneira pronta e acabada na Geografia Escolar Tradicional, os conteúdos sob a luz da Geografia Crítica também assumiram o mesmo papel junto aos professores, ou seja, de essencialmente dinâmicos, na prática continuavam estáticos.

Esse movimento de renovação proposto pela Geografia crítica tinha como maior preocupação a construção de condições necessárias para que o aluno aprenda criticamente a sua realidade e consiga participar de forma ativa nas mudanças que acontecessem, conquistando um papel ativo de cidadão. Giroux (1986, p. 263), sinaliza para a ideia de que os estudantes aprendam não apenas a avaliar a sociedade de acordo com suas pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de forma que tenham relação com as distintas possibilidades da sociedade e a variados modos de vida. A questão, nesse sentido, segundo Callai (2001, p.138) “é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade”.

Atualmente o ensino de Geografia é marcado pela presença do meio técnico-científico, o ensino tem proporcionado aos professores novos acréscimos de tecnologia, deixando as aulas mais “atraentes” para seus alunos. Contraditoriamente, ainda há resquícios de uma pedagogia ultrapassada, que desqualifica o aluno para o mercado de trabalho e para a vida. Mas esta tecnologia infelizmente não chega a todos os alunos da mesma maneira, ainda existem grandes desigualdades nas escolas no território nacional. E essa falta de estrutura em inúmeras escolas brasileiras leva o professor a buscar um maior potencial teórico e metodológico, “o domínio das técnicas modernas e o comprometimento com os altos objetivos nacionais para dar uma contribuição positiva à solução dos problemas do país” (ANDRADE, 2006, p. 13).

O ensino é um instrumento valioso de libertação e especialmente no caso da Geografia é necessário ter em mente o objetivo principal desta disciplina, é importante que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade” (OLIVA, 2006, p. 36). Trabalhar a Geografia atualmente não é uma tarefa fácil, é importante que o professor trabalhe com seus alunos temas interessantes que façam parte do dia a dia de seus alunos, o uso de ferramentas como a mídia e as tecnologias se faz necessário para ampliar o conhecimento do aluno, de acordo com Leão e Leão (2008, p.141):

É necessário que o professor trabalhe temas de interesse geral com seus alunos, utilizando a informação midiática como instrumento (referência) no sentido de ampliar o conhecimento geográfico do aluno. Também é possível, através da mídia, superar a dicotomia. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

A Geografia tem um papel importante no processo de formação social de seus alunos, ela contribui com o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os acontecimentos locais e mundiais, faz o aluno perceber o espaço geográfico, social e cultural que está inserido.

Muitos autores gostam de dizer que a educação é usada como meio de dominação ou de libertação (VESENTINI, 2004), em outras palavras nosso sistema escolar seria uma instituição encarregada para preparar as pessoas para servir ao mercado capitalista, pois, a escola é fruto de interesses da burguesia. Parece contraditório pois, por outro lado seria um instrumento de libertação quando trabalhados assuntos que aprimorem o senso de cidadania, desenvolvendo o raciocínio e pensamento crítico, a educação ajuda a desenvolver uma maior qualidade de vida e acessos a mais bens de consumo. Contudo esse ensino precisa ser levado

a toda as camadas da população de forma igualitária não somente uma pequena parcela da população que faz parte de uma elite privilegiada.

É necessário que cada indivíduo tome consciência do período que estamos vivendo, sempre lembrando do contexto histórico. Cada vez mais os conceitos de educação conceitos escolares se aproximam da ideia de compreensão do mundo. Sobre esse assunto o geógrafo Milton Santos (2008, p. 115). faz a seguinte contribuição em relação a aprendizagem:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

A Geografia vem passando por mudanças e transformações em seus conceitos e principalmente na maneira que é ensinada nas escolas. Atualmente a chamada ciência geográfica tem um posicionamento mais crítico frente à sociedade. Para alcançar essa criticidade é necessário entender que a Geografia é uma ciência que analisa as modificações do espaço e das sociedades em decorrência da própria sociedade. Neste sentido a função da Geografia é trabalhar na educação e conscientização de pessoas, com o objetivo principal de torná-las críticas e conscientes de tudo que os cerca, não apenas trabalhar texto e decorar fatos e acontecimentos, esse dinamismo permite uma interação maior entre o aprendizado e a Geografia.

O trabalho da educação geográfica não é mais de memorização, consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência crítica e espacial com raciocínio de localizar e entender determinados fatos. É dessa forma que se desenvolve a compreensão e o entendimento da prática de ensino de Geografia, sempre buscando novas maneiras e estratégias para estar superando todas as dificuldades, compartilhando informações para a construção do conhecimento e aprendizado no trabalho com os alunos.

Fazer sempre essa reflexão influencia no aprendizado dos alunos, pois, a partir dessas definições notamos que uma boa prática pedagógica permite que os alunos construam uma reflexão e uma compreensão mais complexa de suas realidades.

Observamos que o principal objeto de estudo da Geografia enquanto componente curricular é o espaço geográfico, também compreendido como espaço social, sendo este sempre dinâmico, concreto passível de alterações e mudanças, à

medida que a sociedade muda este também se transforma, o professor Milton Santos (1996, p. 114) diz que: “[...] o espaço é tempo acumulado, é história geografizada”. Deste modo podemos concluir que a Geografia ensinada também é histórica, é um conhecimento adquirido de uma vivência transformada. A função do professor é otimizar esse conhecimento e explicar esses processos que acontecem ao longo do tempo e relacionando com a atualidade.

A Geografia é a ciência que analisa, estuda e visa entender e explicar essas mudanças e o espaço produzido pelo homem, já a matéria de ensino permite que o homem se veja como participante ativo desse processo de transformação, observando os acontecimentos e os resultados no dia a dia. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular um dos principais objetos de estudo da Geografia é:

A retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores (BRASIL, 2017, p. 381).

Entende-se que o surgimento do ensino de Geografia surge a partir da necessidade de uma maior compreensão social, formulando posicionamentos e críticas, melhorando as relações entre sociedades e entre sociedade natureza de acordo com Vesentini (1999, p. 22),

“[...] é extremamente importante, muito mais do que no passado, que haja no sistema escolar uma disciplina voltada para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais”.

É necessário vinculará a prática ao ensino de Geografia e a aprendizagem, sempre considerando os meios pedagógicos para alcançar essas concepções, para melhor explicar essa questão citamos Vesentini (1999, p. 23), evitar citar na sequência o mesmo autor o qual enfatiza que:

A luta por uma educação melhor e mais ampla, não é tanto a defesa corporativa de tal ou qual disciplina e sim o conteúdo a ser ensinado – as estratégias a serem desenvolvidas – para levar os alunos a compreender o mundo em que vivem.

Desenvolver estratégias essa é a característica fundamental para o papel do professor de Geografia. Dinamismo educacional, buscando desenvolver a criticidade do pensamento e dos acontecimentos. Portanto, o aluno deve ser orientado no sentido

de perceber-se como elemento ativo do seu processo histórico (CAVALCANTE, 2006).

Nesta concepção entendemos que o processo de ensino e aprendizagem não está resumido em apenas um assunto ou um conteúdo, é formado por uma série de características, principalmente no que diz respeito ao componente curricular de Geografia.

Ainda falando sobre a relação professor e alunos no processo de ensino aprendido citamos Cavalcante (2006, p. 35).

A nossa ação enquanto educadores estão relacionados com os nossos objetivos pedagógicos e educacionais. Se quisermos uma educação que contribua para o desenvolvimento da criança, devemos atuar no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando e considerando a sua história de vida e contribuindo para que o aluno entenda seu papel na sociedade: o de cidadão. Esta reflexão aponta-nos na direção da articulação entre conteúdo específico e o processo de ensino e aprendizagem, isto é, a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada com a concepção de Educação.

Contudo conclui-se que a maior contribuição da Geografia para a formação do aluno está em compreender e relacionar-se com sua realidade.

### 3.2 Ensino da Geografia na educação básica

Refletindo sobre esse contexto da Geografia, essa só faz sentido em ser ensinada na escola se tiver significado para nossos alunos, bem como em transformar esses em cidadão críticos e pensantes. Para que isso aconteça se faz necessário que esses entendam o espaço e suas variáveis, sendo esse fato possível através da Geografia que decorre da construção do conhecimento pelo sujeito.

Assim as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso trazem os objetivos da disciplina de Geografia, em uma ementa extremamente carregada de possibilidades para o aluno, sendo:

**a)** O conhecimento e a análise dos processos de construção da paisagem geográfica do Estado de Mato Grosso, estabelecendo analogias com a realidade nacional e global; **b)** O desenvolvimento do raciocínio geográfico e do senso crítico a partir do conhecimento da Geografia do estado de Mato Grosso, espaço vivido e da Geografia de outros espaços na escala nacional e global; **c)** O reconhecimento e a aplicação das escalas cartográfica e geográfica como forma de organizar e conhecer localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos; **d)** A compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças. (MATO GROSSO, 2012, p. 98).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia apresentam essa proposta claramente quando, no eixo 2 – o estudo da natureza e sua importância para o homem – enfoca os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem, e a natureza e as questões socioambientais. É importante para o aprendizado que o aluno possa construir raciocínios lógicos sobre as leis que regulam o universo dos fenômenos naturais, reconhecendo a relevância desse conhecimento, não só para a continuidade do avanço das ciências da natureza, mas também para a sua vida prática.

A proposta de reformulação do ensino da Geografia dentro do contexto da Geografia crítica, não deve ser pautada pela descrição, enumeração, observação etc., mas deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude e contradições (CAVALCANTI, 2013).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, 1998, p. 15).

De acordo com Cavalcanti (2013), é na escola que ocorre a construção e reconstrução do saber geográfico pelo aluno, e fora dela, no seu lugar de vivência. Mas para que esse trilhar do conhecimento aconteça e que saia do senso comum, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato, necessita-se de intervenções pedagógicas.

A mesma autora indica que o suporte teórico inicial desse estudo foi a Psicologia Histórico-cultural da chamada escola de Vygotsky, em especial a parte referente à formação de conceitos em que esse autor propõe que o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos.

Nesse sentido para Vygotsky (2009), os conceitos científicos e os cotidianos estão relacionados e se influenciam. Pois segundo ele a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, surge com a resolução de um problema. Assim, a Geografia cotidiana (espaço vivido pelo aluno) se encontra com a Geografia científica (espaço concebido por essa ciência) permitindo a reelaboração de conhecimentos e um maior entendimento da experiência.

Alguns dos objetivos gerais da Geografia para os alunos do Ensino Fundamental são, segundo os PCNGs (1998) de suma importância:

- Conhecer o mundo atual em sua diversidade, levando a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos;
- Conhecer o funcionamento da natureza, compreendendo o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos;
- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- Orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço (BRASIL, 1998, p.35).

Assim para que se alcancem os objetivos propostos acima, é necessário o emprego de instrumentos metodológicos e didáticas - pedagógicas diferenciadas que chame atenção do aluno.

A construção do saber por parte dos alunos só é possível quando se tem uma educação comprometida com a sociedade, com didáticas pedagógicas que realmente atinja esse público que serão futuros cidadãos. Dessa maneira não se pode deixar de entender primeiramente o local que faz parte de sua vivência e depois o global que estimulará maior interesse por parte desses.

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos, Vesentini (1987, p.78) considera a necessidade de ir além do conteúdo numa proposta de ensino. Em suas palavras:

Um ensino crítico de Geografia não consiste pura e simplesmente em produzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmicas; pelo contrário, o conhecimento acadêmico deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata de partir do nada e nem de simplesmente aplicar o ensino o saber científico, deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno- daí o professor não ser um mero reproduzidor, mas um criador.

Dessa forma o professor como instrumento de mediação, deve acompanhar as transformações da Geografia, se desapegando dos vestígios tradicionais da velha Geografia, onde essa se resumia meramente à observação e memorização.

Em uma investigação Cavalcanti (1991, p.278), pode constatar problemas no ensino e aprendizagem de Geografia, como atestam resultados de sua pesquisa:

[...] os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário sua participação ativa na sociedade, não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam em sala de aula "formalmente", ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com conteúdo estudado.

Se faz necessário que através de didáticas renovadas o professor consiga promover em suas aulas de Geografia oportunidades para que o aluno alcance de maneira autônoma a partir de uma problemática, seu pensamento geográfico e crítico perante a sociedade, a fim de favorecer sua formação cidadã.

Nesse contexto, levando em consideração a formação do pensamento, os currículos referentes à Geografia física que deveriam abarcar conceitos geográficos de forma mais aprofundada, afinal eles fazem parte do nosso cotidiano, acabam sendo defasados na maioria das vezes, impedindo o indivíduo de obter conhecimento suficiente que são de utilidade pública para o longo da sua vida.

O ensino da Geografia deve prever a construção da cidadania. Dominando em si a reflexão constante de uma consciência arquitetada sobre o ambiente vivido. Nesta conjuntura, os docentes de Geografia devem procurar conhecer ou estimular a compreensão do ambiente dos alunos, possibilitando a reflexão e a inserção deles numa sociedade que se faz pautada por direitos e deveres (AFONSO, ARMOND, 2009, p.5).

Segundo Afonso e Armond (2009, p.5) apud Percílio (2007), “para que isto realmente se torne real, faz-se necessário estudar instrumentos teórico-metodológicos que facilitem a compreensão deste espaço, considerando os elementos da Geografia e as paisagens a ela vinculadas”.

Nesse contexto, o uso dos conhecimentos geográficos no dia a dia nos espaços de vivências, principalmente físicos, colabora com a aprendizagem do aluno e facilita a prática docente. Suertegaray (2000, p. 07) propõe:

ensinar a Geografia a partir do conceito de lugar como espaço próximo espaço vivido e como espaço de expressão das relações horizontais (relações da comunidade com seu meio) e espaço de relações verticais (relações sociais mais amplas determinando em parte a especificidade dos lugares)

Fica, portanto, evidente, a utilidade da consolidação de um eixo metodológico de ação pedagógica baseado na incorporação de conceitos fundamentais da Geografia física.

### 3.3 Espaço geográfico como categoria

Estudar a Geografia em toda sua área de abrangência é complexo, adquirir as noções de espaço geográfico só é possível após analisar categorias como lugar, paisagem, território e região, mas principalmente, antes de tudo compreender as definições de espaço, espaço geográfico. Que características podemos analisar do espaço? Quais os aspectos sociais e naturais compõem o espaço geográfico? Essas

perguntas nos fazem refletir, é importante para que possamos melhor entender e aprofundar nossas concepções referentes a categoria espaço geográfico, esse entendimento enriquece o ensino de Geografia.

Um profundo entendimento dessas concepções orienta a melhor postura enquanto cidadão, suas escolhas, suas opções e até suas opiniões em assuntos como meio ambiente, política e economia. Para Santos (2008, p. 11), a resposta às questões que propõe “é, sem dúvida, árdua, na medida em que o vocábulo espaço se presta a uma variedade de acepções”. Portanto entendemos que o espaço seja uma totalidade do entendimento geográfico.

Segundo Andrade (1992, p. 19):

Cabe a Geografia, estudando as relações entre a sociedade e a natureza, analisar a forma como a sociedade atua, criticando os métodos utilizados e indicando as técnicas e as formas sociais que melhor mantenham o equilíbrio biológico e o bem-estar social [...] devendo indicar caminhos à sociedade, nas formas de utilização da natureza.

As concepções e conceitos de espaço são muitos, Suertegaray (2000) propõe o espaço como “uno e múltiplo”. O entendimento de todo esse contexto é imprescindível e de grande importância para o ensino de Geografia, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhar de forma interligada os conceitos de lugar, paisagem, território e região é indispensável para a construção concreta do espaço geográfico do aluno. As categorias são norteadoras da Geografia com abrangências diferenciadas. Cada categoria apresenta uma leitura, uma compreensão do espaço geográfico, portanto, um caminho metodológico.

Trabalhar o componente curricular de Geografia requer conhecimento e domínio dessas categorias, esse conhecimento é necessário para que o professor consiga trabalhar com seus alunos o espaço vivido de cada um deles, relacionar essas categorias com a realidade dos alunos, construir seus próprios conceitos de mundo vivido.

Atualmente a educação passa por mudanças no cenário nacional, não tanto quanto necessário, não tanto quanto a sociedade exigem, mas sem dúvidas mudanças importantes. A Geografia como componente curricular da educação básica também passa por mudanças, sejam elas por forças políticas com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, sejam elas por forças exigências da própria ciência geográfica. Repensar o papel da Geografia no processo ensino aprendido é necessário visto todas essas mudanças.

Construir uma leitura de mundo é fundamental para que possamos viver em sociedade e entender nossos papéis nesta sociedade nos faz mais conscientes e participativos. A Geografia hoje ensina e ler o mundo, e escreve descrevendo o mundo, sempre refletindo sobre o papel da Geografia no ensino e na escola.

A melhor maneira de ensinar o aluno a fazer a leitura de mundo é através do entendimento do espaço geográfico, dessa maneira ler o mundo vai muito além da cartografia ou das aulas tradicionais realizadas em sala de aula. O entendimento de espaço geográfico reflete as realidades territoriais, trabalha o cotidiano. Não está fixa em trabalhos com mapas que por vezes podem ser distorcidas. A Geografia hoje deve ensinar a fazer a leitura do mundo e da vida, analisando os limites que nos são impostos sejam eles culturais, naturais ou sociais.

Realizar a leitura do mundo, da vida, do espaço é compreender as transformações realizadas pelo homem em busca de sua sobrevivência e necessidades. De modo geral é a função de Geografia no ensino fundamental e médio. O componente curricular de Geografia está presente em toda caminha estudantil do aluno e mais do que clareza nos assuntos que o professor aborda em suas aulas é necessário clareza no que se pretende ensinar nas aulas de Geografia.

Considerando os avanços e as mudanças por qual a Geografia vem passando como ciência e a história como disciplina escolar pensamos o que é possível fazer com a Geografia, enquanto componente curricular? Qual o papel da Geografia nos anos iniciais? Nesta fase do processo ensino aprendizagem a função principal da Geografia é ensinar a criança a ler e pensar o espaço, para Castellar (2000, p. 30) “significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido”. Este é um processo que se inicia quando a criança começa a reconhecer os espaços, as diferenças entre as paisagens, uma análise de seu redor, caracterizando sua realidade, suas experiências e concretizando todas essas informações em conhecimentos. A Geografia tradicional pouco desenvolve essa perspectiva da experiência vivida, está se prende a métodos engessados e fragmentados de ensino, trabalhando informações desconexas e incontinentas.

Quando analisamos o processo de desenvolvimento de uma criança, percebemos que ela está absorvendo e analisando tudo que a cerca, ela interage e se comunica de forma ativa com o meio que está inserida. Com isso podemos concluir que ela é capaz de ler o mundo muito antes de ler a palavra, desde seu nascimento a criança busca conquistar o seu espaço, seja com a ajuda da mãe ou por conta própria

ela constrói relações de confiança e conforto com o seu espaço vivido. Este espaço é amplo e cheio de desafios e precisa ser conquistado e compreendido dia a dia, a cada dia ela vai ampliando o seu espaço ocupado e fazendo novas conexões e descobertas, “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (CASTELLAR, 2000, p. 32). Quando chega a idade escolar, está criança já possui um vasto conhecimento adquirido e um vocabulário variado. Consegue se expressar e comunicar oralmente, neste momento ela precisa aprender a escrever as palavras e organizá-las de forma correta para que tenham significado, conseguindo expressar seus pensamentos e ideias.

Esta interação com a escola, professores, colegas de sala faz com que seu círculo social se expanda e conseqüentemente, o seu mundo também se expandirá. Os conceitos de espaço que a criança constrói não são neutros, esses conceitos são construídos a partir de relações e relacionamentos a longo prazo, está criança vai ampliando e tornando mais complexo sua relação com o mundo e com o seu espaço vivido. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2000, p. 98).

O processo de aprendizagem e construção do espaço geográfico é um processo lento e requer orientações periódicas. As descobertas realizadas pela criança nos primeiros anos de escolarização devem ser relacionadas as questões de suas próprias experiências. A Geografia enquanto área de estudo, acredita que só é possível compreender as definições de espaço utilizando toda a perspectiva citada anteriormente. Construir conceitos a partir de experiências vividas, olhando em volta e analisar a paisagem enquanto a história vai acontecendo. “Exige-se, em todos os estágios da prática educativa, que se combine a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesmo do grupo envolvido” (MARQUES, 1993, p. 111).

### 3.4 A Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental e sua estrutura curricular no estado de Mato Grosso

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é resultado do acúmulo de discussões que já vinham sendo alinhadas há algum tempo, a partir das Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e ambos os documentos citados continuam vigentes como orientativos. Assim, a BNCC apresenta especificamente os objetos de aprendizagem para cada ano da educação básica, que consiste em uma base normativa que indica os conteúdos essenciais que os alunos deverão desenvolver durante toda a educação. Na BNCC os “currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16). São estas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, buscando sempre considerar a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, e principalmente os contextos dos alunos.

A BNCC está dividida em cinco grandes áreas, sendo: Linguagens, Exatas, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Ciências da Natureza. A Geografia está agrupada com a História dentro da área das Ciências Humanas e busca principalmente o desenvolvimento do raciocínio espacial ligado ao componente curricular da Geografia.

A ciência geográfica tem como principal objeto de estudo o espaço geográfico, que é o espaço transformado e vivido pelos seres humanos, buscando uma interação do homem com a natureza, buscando desenvolver o raciocínio espacial. A BNCC apresenta o componente curricular geográfico dividido em cinco unidades temáticas principais: O Sujeito e seu Lugar no Mundo, Conexões e Escalas, Mundo do Trabalho, Formas de Representação Espacial e Natureza Ambiente e Qualidade de Vida. Estas unidades temáticas são trabalhadas do 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental, e apresentam um movimento em espiral, e conforme se dá este avanço acontece uma diferenciação de complexidade e densidade.

**O sujeito e seu lugar no mundo** são a primeira unidade temática e tem como objetivo principal desenvolver o sentimento de pertencimento e de identidade nos estudantes. No ensino fundamental busca-se estabelecer relações e experiências com o tempo e espaço em relação a vivência. Através de jogos e brincadeiras essas experiências vividas podem se trabalhadas aprimorando o sentimento de pertencimento. Com isso espera-se que a criança aprofunde suas relações e entendimento de tudo que está ao seu redor, sua vida cotidiana, suas relações sociais em diferentes contextos.

Com a unidade temática **Conexões e Escalas** o objetivo é uma articulação, ou melhor uma ampliação das análises. Possibilitando aos alunos compreender as relações existentes em níveis nacionais e até globais. Essa relação com escala pode ser familiar também, pode ser com grupos e espaços de convivências. No início do ensino fundamental é importante que o aluno tenha um bom entendimento das escalas do tempo e da história, isso é importante para se conceituar e compreender as mudanças e transformações que acontecem ao longo do tempo.

Em **Mundo do trabalho**, são abordados temas referentes aos processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. Características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. Incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas.

Por sua vez, na unidade temática **Formas de Representação e Pensamento Espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Trabalhando o domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando a alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular.

Na unidade temática **Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida**, busca-se a unidade da Geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor

ações de intervenção na realidade, visando à melhoria da coletividade e do bem comum.

A compreensão do componente curricular de Geografia ligada à formação do aluno, enquanto agente transformador do espaço, é ferramenta fundamental para ajudá-lo a entender a realidade do mundo em que vive, interpretar as relações entre as sociedades. “Esta disciplina sempre pretendeu construir-se como uma descrição da Terra, de seus habitantes e das relações entre si e das obras resultantes, o que inclui toda ação humana sobre o planeta” (SANTOS, 2006, p.18).

O Plano Nacional de Educação define a BNCC como o documento que orienta tudo que o estudante precisa aprender, desde a educação infantil até o ensino médio. De acordo com a BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 07).

Como objetivo principal da BNCC:

espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 08).

E para finalizar, enfatiza que a BNCC:

Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 13).

A BNCC é estruturada em competências e habilidade que o professor deve auxiliar o aluno a desenvolver em toda a educação básica, tendo como definições, competência:

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017 p. 13).

E as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 13).

Assim cabe à escola pensar e criar práticas pedagógicas que tenham como principal requisito, desenvolver estas habilidades nos estudantes, e as competências serão vistas como o resultado desta prática.

A BNCC também determina um conjunto de dez competências gerais que em resumo são um sumário dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados com os alunos. Estas competências gerais devem ser integradas às aulas, são elas: conhecimento; pensamento crítico, científico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura e comunicação digital; cidadania e projeto de vida; argumentação e autoconhecimento; cuidado consigo mesmo; empatia e colaboração e saber se relacionar com o mundo e com a sociedade.

Quanto ao componente curricular de Geografia, a BNCC propõe que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico (BRASIL, 2017 p. 357).

De acordo com a BNCC, o raciocínio geográfico tem o objetivo de desenvolver e compreender a realidade e todos os seus fundamentos como: localização e distribuição de acontecimentos e fenômenos que acontecem no globo terrestre, organização territorial, e as conexões que existem entre o natural e o antrópico.

Com relação aos conceitos geográficos:

A BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017, p. 359).

Trabalhar o conceito de tempo separado do conceito de espaço é algo impossível. Da mesma maneira, estes dois elementos são para a Geografia uma construção da identidade. Assim como tempo e natureza não podem ser esquecidos, pois, marcam a história e as memórias da Terra que explicam suas atuais condições.

Sabemos que BNCC é o orientativo maior dentro da construção e organização do ensino no Brasil, também sabemos que devido sua extensão territorial, cada região do Brasil apresenta especificidades e dados que lhe conferem características diferentes e únicas. Estas características podem ser históricas, matemática e principalmente geográficas, culturais, religiosas ou até econômicas. Pensando nestes fatores é que se fez necessária uma adequação estadual na BNCC, complementar o orientativo com questões específicas e regionais de cada estado brasileiro.

Para que a complementação da BNCC apresentasse um padrão nacional, um Guia de Implementação da Base foi destinado para os estados, tal guia contém todas

as orientações necessárias para a adequação. O termo correto a ser utilizado aqui é (re) elaboração curricular, referindo-se ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local.

Para organização desta parte regional, cada estado organizou uma Comissão Estadual de Construção de Currículo. Durante todo o processo de (re)elaboração foi necessário o comprometimento de todas as instâncias educacionais locais, como Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Sindicatos dos professores, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, Assessores educacionais. A adequação deste documento se fez necessária para que ele esteja de acordo com a realidade local, abrangendo e considerando aspectos como características naturais, econômicas, demográficas, culturais e sociais.

A BNCC foi organizada em quatro cadernos diferentes no Estado de Mato Grosso, direcionados a cada fase do processo educativo: Concepções para Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais.

De acordo com a BNCC, no decorrer do 6º ano do ensino fundamental, é proposta uma retomada de assuntos trabalhados anteriormente, como espaço vivido e identidade sociocultural.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (BRASIL, 2017, p. 381).

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático.

O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza.

Abaixo observamos as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos no componente curricular de Geografia direcionado ao 6º ano do ensino Fundamental. Cada habilidade apresenta um código entre parênteses, por exemplo (EF06GE01), onde as letras EF são a identificação de ensino fundamental, os números (06) direcionam para ciclo (ano) correspondente, (GE) indicação do componente curricular Geografia, e os últimos dois números (01) correspondem à posição da habilidade.

A organização de normativas e currículos se deram a partir do surgimento da escolarização em massa. No entanto, se fez necessário tornar padrão tudo que era ensinado, ou seja, todas as escolas e professores deveriam ensinar e trabalhar os mesmos assuntos e conteúdo. Veiga (2002) complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 7).

O tema currículo escolar é trabalhado e discutido por todas as unidades escolares, mas ainda gera algumas dúvidas e dificuldades de defini-lo com clareza. Assim, o currículo escolar se trata da definição e organização da trajetória escolar. Conteúdos estudados, matérias trabalhadas, atividades realizadas, competências e habilidades que o professor precisa desenvolver em seus alunos, atualmente todos estes elementos são norteados pelo currículo escolar e pela BNCC.

Não é uma tarefa simples escolher o que irá compor as propostas que estarão dentro do currículo, existem muitas possibilidades. A cada dia que passa estamos em um mundo mais globalizado e conectado, e se esta estrutura não for muito bem

pensada e desenvolvida logo estará ultrapassada e obsoleta. O currículo escolar norteia toda a estruturação do Plano Político Pedagógico da escola.

Elaborar e colocar em prática um currículo dinâmico se faz necessário na escola, mas sem perder o caminho principal a seguir. A ideia é que todas as turmas de um mesmo ano estejam aprendendo as mesmas coisas, o mesmo conteúdo. O que pode variar é a metodologia de ensino entre os profissionais da educação. Aquele profissional que aborda seus temas com uma didática adequada está formando alunos mais pensantes e conscientes de seu papel na sociedade atual.

A aula é o principal objeto de estudo da didática, é preciso compreender que ela não começa no instante que o professor entra na sala de aula, mas sim quando ele pensa e reflete todo o seu planejamento e organização. É preciso romper alguns paradigmas sobre a prática docente, onde a maioria dos professores desenvolvem um modelo conservador de ensino. Para mudar, é preciso fazer algumas modificações que implicam em tirar o professor de sua área de conforto, e é neste momento que poucos se disponibilizam. Sair da sua zona de conforto acarretaria mudanças e reflexões por parte do professor.

Na grande maioria das escolas encontramos professores que estão enraizados em métodos tradicionais de ensino, desta forma o aluno apenas recebe a informação e não reflete, não critica, nem debate sobre elas. No entanto, não podemos generalizar, há professores que fazem o diferencial em sua prática, sendo a ponte que liga o aluno à informação e ao conhecimento.

Tanto a didática quanto o currículo são muito importantes para a educação e o processo de ensino aprendizagem, ambos poderão mudar a forma de aprender do aluno, a partir das experiências vividas na escola.

Refletir sobre o papel que a didática ocupa na educação vai muito além do ensino. Segundo Libâneo (2002 p. 19),

A didática estuda todo o processo em que ocorra o ensino e todas as suas nuances em relação a seus objetivos, conteúdos, métodos e ainda a forma de organização da aula e como elas conversam entre si criando caminhos de aprendizagem a fim de garantir uma aprendizagem significativa.

O ensino está diretamente ligado ao aprender, então em tudo é preciso que haja um propósito. Um professor com boa didática precisa ser reflexivo, avaliar sua aula e a resposta de seus alunos, desconstruir tudo aquilo que ele recebe de forma engessada no livro didático e reconstruir o ensino e as práticas. O currículo é igual em

todo o Brasil, mas cada escola tem a autonomia de complementar este documento, o que não pode deixar de ser feito é explorar aquilo que já vem pronto de cima.

Diante de tudo que já dissemos, é evidente que currículo e didática estão diretamente ligados, principalmente no que se refere à construção do conhecimento escolar. Desta forma, o currículo está sempre atualizado e acompanhando as necessidades dos professores, o que fica claro é que currículo e didática sempre estarão juntos, subsidiando a prática do professor que reflete suas aulas.

Nos últimos anos as discussões sobre o processo de aprendizagem com base nas teorias construtivista e socioconstrutivista trouxeram uma grande contribuição aos educadores, levando-os a repensar suas posições em relação ao que se ensina e como se ensina. Essas contribuições levaram esses profissionais educacionais a refletir sobre a didática da sala de aula, assim como sobre a forma como os alunos compreendem o conhecimento escolar.

O construtivismo é uma das teorias que tende a explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento intelectual é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio (CARRETERO, 1997). Assim esse autor explica que é a ideia que apoia o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento quanto nos afetivos, não sendo um mero fruto do ambiente, mas, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores.

No contexto do desenvolvimento cognitivo essa pesquisa optou por trabalhar com autores que possuem amplos estudos no campo do ensino/aprendizagem, buscando entender como esse se desenvolve na construção do conhecimento, levando em consideração a ampliação da inteligência pelo sujeito. Dentre esses estudiosos podemos citar Vygotsky, Piaget, além de outros dentro da Geografia que, tem buscado esse mesmo objetivo, a construção do saber pelo indivíduo.

Uma das características básicas da teoria do construtivismo de Vygotsky é a de caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (percepção, memória, pensamento) desenvolverem-se na sua relação com o meio social, ou seja, a ideia de que esses processos, que têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata (VYGOTSKY, 1988).

Um dos suportes teórico desse estudo foi a Psicologia Histórico-cultural da chamada escola de Vygotsky, em especial a parte referente à formação de conceitos

em que esse autor propõe que o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, assim a Geografia crítica com novas perspectivas, vem justamente buscar esse objetivo, levando em consideração o conceito vivido pelo sujeito para serem somando aos conceitos científicos e assim auxiliar no desenvolvimento do conhecimento.

Nesse segmento Vesentini (2004), a Geografia crítica trata das questões que dirigem o geógrafo frente às possibilidades analíticas sobre as diversas vertentes que a Geografia lhe concede. Nessa conjuntura a Geografia crítica estabelece o rompimento da neutralidade no estudo da Geografia e propõe engajamento e criticidade junto a toda a conjuntura social, econômica e política do mundo. Dessa forma as teorias propostas por Vygotsky e Piaget, auxiliam nessa rescisão que fazia parte da Geografia tradicional e que hoje contamos com a nova Geografia para superar essas incógnitas dentro da educação.

De acordo com o movimento da renovação da Geografia em 1980, essa deu início a uma leitura crítica frente aos problemas e interesses que envolviam as relações de poder frente às causas sociais, defendendo a diminuição das desigualdades socioeconômicas e regionais. Reivindicavam também a mudança do ensino da Geografia nas escolas, ao constituírem uma educação que estimulasse o pensamento crítico.

Piaget na sua gama de estudos também vem contribuir com a Geografia e outras áreas do conhecimento na educação, quando propôs o estudo das estruturas mentais usadas para relacionar, comparar, classificar e deduzir informações. Segundo esse autor, entramos em contato com objetos e os compreendemos em um processo que envolve assimilação e adaptação, pois assimilar significa lidar com o objeto e interpretá-lo (PIAGET, 1976).

Nessa perspectiva a Geografia escolar está absolutamente atrelada ao desenvolvimento do aluno. Constituindo ferramenta fundamental para auxiliá-lo a entender a realidade do mundo em que convive, conseguindo visualizar as mudanças que ocorrem na paisagem. Para que o desenvolvimento do indivíduo seja possível, é importante buscar amparo dentro das novas correntes da Geografia, como: construtivista e crítica.

Hoje a Geografia, com uma diversidade de conceitos passa a ter uma nova proposta de ensino. Conforme Callai (1999, p. 58), o professor deve fazer “da Geografia uma disciplina interessante” com conteúdo que sejam de interesse do

aluno, e não com informações, dados alheios a ele. O educando deve perceber que o espaço geográfico é constituído pela sociedade, como resultado da interligação entre sociedade e natureza nas contradições e desigualdades da sociedade. Nesse aspecto, Castrogiovanni (2003, p. 13) discorre que:

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 da vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a serem 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.

De acordo com o exposto, observamos que ensinar vai além da transmissão de informações, uma vez que essa ação propicia a reflexão das múltiplas condições da realidade vivenciada de modo a tornar o ensino essencial, mas também almejado. Conforme ressalta Vesentini (2004, p. 220):

O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral e pelo avanço da Terceira Revolução Industrial e da Globalização, pela necessidade de (re) construir um sistema que contribuía para a formação de cidadãos conscientes e ativos como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica.

“A disciplina de Geografia teve sempre a pretensão de apresentar uma descrição da Terra, de seus habitantes e das relações entre si e das obras resultantes, o que inclui toda ação humana sobre o planeta” (Santos, 2006, p.16).

É necessário salientar a importância que a Geografia exerce em sala de aula, pois contribui para a compreensão do espaço e para a formação da cidadania do aluno. Como afirma Cavalcanti (1998, p. 11),

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Segundo Cavalcante (2006) no âmbito da educação e do ensino, num mundo globalizado, o conjunto de experiências tem aumentado a discussão sobre uma orientação do espaço escolar considerando o intercultural. Um princípio político-pedagógico que defende uma prática na escola e na sala de aula voltada para a formação de cidadãos democráticos, ligada ao exercício dos direitos e a ideia de igualdade e de vivência com as diferenças, de respeito às identidades culturais, incentivo ao diálogo, bem como os confrontos entre eles.

Os reflexos da Geografia Tradicional ainda estão embutidos na Geografia escolar. Assim, é importante que os profissionais que estão diretamente ligados ao ensino reflitam sobre a didática e os procedimentos metodológicos usados em sala de aula. Assim, movidos pela necessidade de tornar o ensino da Geografia mais compreensível para o aluno do ensino básico, procuramos analisar as contribuições das teorias da aprendizagem para a Geografia escolar, a partir das concepções construtivista/dialético e crítico.

Para dinamizar a aprendizagem é importante partir daquilo que o aluno já sabe, enfatizando seu espaço vivido. Nessa ótica, os educadores podem criar situações didáticas e metodológicas com a finalidade de descobrir esses conhecimentos, designados de conhecimentos prévios, para construir o saber geográfico.

## 4. USO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA DE APOIO ÀS AULAS DE GEOGRAFIA

### 4.1 Recursos didáticos para ensinar Geografia

Quando pensamos em recursos didáticos para o ensino, nos vem à mente metodologias ativas. Assim para Vasconcelos (1995), metodologia ativa é um processo que tem como característica importante colocar o aluno como responsável por sua própria aprendizagem e faz com que ele esteja comprometido com este objetivo. No momento atual, a importância da inserção das novas ferramentas que possibilitam ao processo de ensino e aprendizagem uma aula mais dinâmica, interativa e contextualizada com a realidade dos alunos é fundamental para a permanência do aluno em sala de aula.

Portanto, uma metodologia pontuada apenas na transmissão ou repasse de conteúdos não é mais suficiente para trabalhar a educação geográfica. Ensinar é algo de profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual, é essencial à prática educativa.

A palavra didática é originária do grego *techné didaktiké* e pode ser caracterizada como técnica de ensinar ou arte de ensinar; ela tem como principal objetivo passar conhecimento, procurar desenvolver e aplicar seus conceitos e princípios, buscando como principal finalidade desenvolver alunos com habilidades relativas aos temas abordados, tornando-os assim mais reflexivos e críticos. Sendo dever do profissional da educação garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem, tendo em mente a formação individual da personalidade do aluno. Usá-la adequadamente, propiciará um trabalho eficaz que além de consumir, com sucesso, as perspectivas previamente propostas, oferecerá um trabalho qualitativo.

A didática tem grande importância no processo educativo de ensino e aprendizagem, pois, ela auxilia o professor a desenvolver métodos que favorecem o desenvolvimento de habilidades, tornando mais fácil o processo de aprendizagem das crianças. TAVARES (2011) afirma que:

Nesse processo o professor deve criar situações que estimule o indivíduo a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com a realidade que vive. Essa realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos alunos, propondo situações reais que façam com que os indivíduos reflitam e analisem de acordo com sua realidade (TAVARES, 2011, p. 22).

A utilização de recursos didáticos torna o processo de ensino e aprendizagem ativos, ou seja, torna os conteúdos geográficos mais acessíveis aos alunos. Porém, o uso do recurso didático requer planejamento adequado, considerando sua ligação ao conteúdo e sua eficácia para elaborar a temática estudada.

Ao planejar atividades lúdicas, é fundamental ter como ponto de partida a realidade, os interesses e as necessidades do aluno. Nessa perspectiva é necessário que o professor planeje atividade que irão reforçar o entendimento do aluno sobre conteúdo programático, por intermédio dos jogos pedagógicos, tendo como foco a aprendizagem do conteúdo formal. A prática da ludicidade deve estar seguida de regras, planejamento e objetivos para a sua realização.

Atividades lúdicas usadas como metodologia de ensino são realizadas desde a antiguidade clássica e defendido pelos filósofos e educadores Aristóteles e Platão (Kischimoto; Friedmann, 1998).

Ferrari (2003, p. 7) afirma:

Platão foi o principal defensor e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno (...) formulou modelos para o ensino porque considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessíveis a grande número de pessoas.

O aprendizado vinculado a diversão é trabalhado desde a antiguidade. Ela surge com os gregos e romanos, mas é com Froebel apud Haidt (1994) que lúdico passam a fazer parte central da educação, constituindo o ponto mais importante de sua teoria.

É nesta concepção que HAIDT (1994, p. 61) afirma que:

Quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral, onde um professor transmite verbalmente conteúdos já prontos a um aluno passivo que o memorize.

Com o surgimento da escola nova e as novas propostas de ensino trazidas por ela, o jogo, vídeos, imagens e músicas são cada vez mais utilizados, com a finalidade de facilitar as tarefas escolares. Os jogos pedagógicos são excelentes recursos que o professor poderá utilizar no processo ensino-aprendizagem, pois, contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, além de propiciar a interação entre grupos.

Vygotsky é considerado um dos educadores que defendem o uso do lúdico como metodologia para o ensino-aprendizagem. Através do lúdico, a criança se relaciona com o mundo real, testando comportamentos que poderão ser colocados em prática.

Segundo o teórico, é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança[...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1996, p. 112- 124).

Para Vygotsky (1996), o uso de recursos didáticos proporciona ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais avançados de raciocínio. Quando o professor propõe situações de brincadeiras e dinâmicas na sala de aula, ocasiona momentos de afetividade entre o indivíduo e o aprender, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Vygotsky (1996) destaca que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos.

A aquisição do conhecimento deve ser compreendida como um processo de autoconstrução contínua, ou seja, a gênese do conhecimento explica-se através da função adaptativa dos sujeitos em sua interação com o meio, evidentemente, incluindo sua realidade (PIAGET, 2003).

Atualmente os alunos têm acesso à internet e meios de comunicação e pesquisas cada vez mais tecnológicos, vivemos na era da tecnologia, assim é possível afirmar que o perfil de nossos alunos mudou, os estudantes da atualidade não são iguais aos estudantes de duas décadas atrás, assim, para conseguir melhores resultados as aulas precisam ser atrativas e inovadoras. A busca de novas linguagens e metodologia para o ensino de Geografia pode incluir inúmeras possibilidades.

Nessa perspectiva a Geografia escolar está diretamente vinculada à formação do aluno. Sendo ferramenta fundamental para ajudá-lo a entender a realidade do mundo em que vivem interpretar as relações entre a sociedade e o meio físico.

Hoje a Geografia, com uma diversidade de conceitos passa a ter uma nova proposta de ensino. Conforme Callai (2000), o professor deve fazer “da Geografia uma

disciplina interessante” com conteúdo que sejam de interesse do aluno, e não com informações, dados alheios a ele. O educando deve perceber que o espaço geográfico é constituído pela sociedade, como resultado da interligação entre sociedade e natureza nas contradições e desigualdades da sociedade. Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2003, p.13), discorre que:

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 da vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a serem 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.

No trabalho com a Geografia, a utilização de imagens é importante para o desenvolvimento do aprendizado e principalmente no aprendizado Geográfico. Hoje temos o auxílio da tecnologia a nosso favor, mesmo de forma precária por falta de grandes investimentos, as escolas, em sua maioria, possuem TVs, computadores para que os alunos façam pesquisas e a grande maioria dos alunos possuem celulares com acesso à internet. Mesmo aparecendo pouco, essas ferramentas de estudo ampliam a perspectiva de estudo dos alunos.

Quando implementamos o uso de imagens durante as aulas de Geografia, dando enfoque na diversidade e na realidade de nosso país, despertamos nos alunos um grau de interesse e curiosidade muito maior. Essa curiosidade possibilita maior compreensão e aprendizados e ampliação dos conceitos geográficos.

Como professores sonhamos com uma educação melhor, sonhamos com salas de aulas ideais para o desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem. Quando utilizamos recursos imagéticos como ferramenta de ensino, os alunos demonstram maior interesse.

É evidente que, o papel do professor é fundamental na construção do conhecimento, entretanto, o fato da tecnologia estar presente na escola, não facilita o dia adia do professor, nem amplia o aprendizado dos alunos sem uma intervenção planejada do profissional de educação. Esse aprendizado depende do engajamento do professor, explorar os recursos disponíveis na escola, planejar suas aulas com objetivos desenvolver e aprimorar o conhecimento dos alunos.

Utilizarmos essas tecnologias nos dias de hoje é praticamente inevitável, elas fazem parte de nosso dia a dia. Como diria Milton Santos, as tecnologias se tornaram irresistíveis. E utilizá-las no contexto escolar, com objetivo de melhorar a prática

educativa torna o professor um profissional engajado e comprometidos com seus alunos.

A Geografia ainda é trabalhada de forma tradicional na educação básica, os conhecimentos são transmitidos de forma mecânica e teórica, o aluno por sua vez recebe a informação e armazena em seu “banco de dados” sem transformar estas informações recebidas em pontos de vista integrados ao seu dia a dia. Rafael Straforini (2004, p. 28) em sua obra e destaca:

É sabido durante muito tempo – praticamente durante toda a sua história enquanto disciplina escolar no Brasil –, o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na pedagogia tradicional –, de uma Geografia Tradicional – fundamentada no método positivista analítico dedutivo-indutivo. Assim, a Educação e a Geografia formaram uma união perfeita que durou décadas.

Aulas trabalhadas assim têm apenas um aspecto conteudista, ou seja, o professor está preocupado apenas com o conteúdo e transforma o componente curricular Geografia em uma disciplina decorativa e sem nenhuma relação com a vida e com as práticas dos alunos. Entende-se que a pouca inovação nas aulas de Geografia esteja associada à estrutura da maioria das escolas públicas do Brasil e à formação ainda conservadora destes profissionais.

É necessário construir um ensino que permita o questionamento dos tempos atuais, a compreensão dos acontecimentos precisa ser associada às aulas. A Geografia é um componente curricular que permite ao aluno compreender o seu presente e pensar o seu futuro. E, cabe ao professor fazer esses apontamentos e despertar no aluno esta compreensão.

Uma prática pedagógica inovadora leva o aluno ao reconhecimento da sua realidade local, ao mesmo tempo em que relaciona o seu lugar com o contexto global social. Apresentar recursos como mapas, legendas e símbolos é uma ferramenta importante no ensino de Geografia, não porque os documentos curriculares recomendam, mas pela aplicabilidade do saber na construção do aprendizado.

Pensar ou discutir o ensino de Geografia é pensar em uma didática pautada principalmente nos exercícios de aprendizagem e conhecimento. As escolas são reprodutoras de um sistema político implantado em nossa sociedade, sistema este que se mantém excludente. Sabemos da importância do ensino de Geografia na formação de pessoas críticas e conscientes de seu papel. De acordo com Kaercher (2004, p. 223), a Geografia trabalhada nas escolas enfrenta resistência dos alunos,

O ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir

além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade etc.).

Atualmente temos uma educação que não se apresenta atraente aos nossos alunos, não satisfaz seus interesses e os torna desmotivados. Estes, por sua vez, não reconhecem mais a importância de ir para a escola. Assim também acontece com os professores que trabalham em diferentes áreas do conhecimento e precisam buscar novas maneiras de unir os assuntos trabalhados em sala de aula com o dia a dia dos alunos.

Este sistema de educação enfraquecido e defasado acaba descontextualizando o papel da escola, tornando-a incapaz de acompanhar as constantes transformações que ocorrem na sociedade. Muitos professores têm se mantido em sala de aula como reprodutores de informações contidas nos livros didáticos, trabalhando assuntos e percepções que não se pode compreender no todo, apenas em partes.

De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos. Ao longo de sua afirmação enquanto matéria escolar, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem ‘decorados’ (SAMPAIO; VLACH; SAMPAIO, 2012, p. 34).

O professor assume a função de transmissor de ideias, pois, através de um método transmite informações e conhecimentos sem considerar as especificidades de cada indivíduo.

Ao longo de sua carreira, o professor passa por grandes barreiras e obstáculos. São vários os problemas e desafios dentro do sistema educacional que dificultam ou até mesmo impossibilitam uma prática docente bem elaborada e planejada. Os poucos ou nenhum recurso didático, a falta de apoio e verbas disponíveis para atividades extras, professores com sobrecarga de trabalho, mal remunerados são fatores que contribuem muito para um processo de ensino aprendizagem obsoleto. Para Lacerda (2009, p. 8), “um ensino de qualidade envolve uma conduta, a educação não deve ser considerada como um produto”. Assim, é imprescindível a implantação de uma didática e métodos de abordagem que ultrapassem as questões sociais.

Com a finalidade de melhorar a relação ensino/aprendizagem da Geografia, é necessário que o professor tenha um olhar crítico diante dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, possibilitando a (re) construção dos conteúdos, onde aluno e professor sejam sujeitos ativos neste processo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 3).

A didática e a metodologia de ensino são responsáveis por direcionar os caminhos para uma inovação nas técnicas e métodos que resultem em um aprendizado satisfatório e abrangente. “A didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’” (CANDAUI, 2011, p. 18). A escola está defasada e não atende às necessidades dos alunos, hoje temos um ensino que é insuficiente tanto para professores como para alunos.

O componente curricular de Geografia é capaz de fazer o aluno conhecer e reconhecer o seu espaço e, assim, reestruturar suas relações. A maneira como tem sido ensinado não desperta o interesse e prazer aos que com ela trabalham.

Eis o desafio da escola agora. É preciso se reinventar. Se ajustar aos complexos meios de transformações e agitações que a sociedade apresenta. Um caminho, certamente, passa pela necessidade de repensar a didática desenvolvida em sala de aula e transformá-la em algo mais atraente aos estudantes. Mas, tudo isso ocorrerá pelo desejo do docente em buscar continuamente meios para promover ambientes produtivos em suas aulas. (MIRANDA; VIEIRA, 2019, p. 22).

É importante que exista uma interação entre o professor e o aluno, com aplicação didática sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, construindo conceitos concretos.

As práticas pedagógicas propõem uma nova maneira de abordar e trabalhar o componente curricular de Geografia. Para Sacramento (2010, p. 5), “o papel atual da Geografia escolar é fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos especializados em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações”.

Não existe um manual pronto e detalhado quando o assunto é didático em sala de aula. Sabemos que a melhor maneira de começar esta mudança é o profissional da educação assumir o seu papel de “construtor do conhecimento” junto a seus alunos. No entanto, a maioria dos professores não passam de “reprodutores de informações”. “Sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares” (SAVIANI, 2007, p. 18). O componente curricular de Geografia vem passando por mudanças quanto a sua função na sociedade, absorvendo novos assuntos, reestruturando outros de grande importância, questionando e explicando diferentes maneiras e métodos.

Para acompanhar tantas mudanças também se faz necessário mudar a maneira como estes assuntos são abordados em sala de aula. Para Cavalcanti (2002, p. 12), “o ensino é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e métodos”. Cabe aos professores buscar maneiras que façam com que os alunos entendam que vivemos no espaço e tudo que existe ocupa lugar neste espaço. Analisar, conhecer e estudar o espaço produzido pelo homem permite que o aluno se note participante desta construção.

A utilização de metodologias e didáticas bem elaboradas é de fundamental importância na hora de ministrar os conteúdos, trazendo conceitos do dia a dia junto com conceitos científicos, de tal forma que proporcione aos alunos uma experiência diferente e principalmente atraente para estudar Geografia. Para Cavalcanti (2002, p. 29-30):

A partir de estudos e pesquisas produzidas nos últimos anos, é possível realizar um balanço provisório e, a partir dele, encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Cavalcanti (2002) destaca a importância de uma construção crítica dos temas desenvolvidos pelo professor, sempre trabalhados paralelamente com a realidade do mundo. Mas para tudo isso acontecer de maneira efetiva é preciso refletir sobre as práticas de ensino.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios: vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa Geografia (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

O profissional da educação precisa estar atento ao processo de construção do conhecimento geográfico, desempenhando assim a função de construtor de saberes. Os alunos que aprendem a partir de sua realidade constroem um saber firmado em seu dia a dia, e para alcançar este objetivo, contamos com o auxílio de inúmeras ferramentas didáticas que têm ganhado cada vez mais espaço no desenvolvimento do componente curricular de Geografia. Estas ferramentas inovam a maneira de trabalhar a Geografia, como afirma Vesentini (1999, p. 92):

o ensino da Geografia no século XXI, portanto, deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar, ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre o mundo em que vivemos com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos.

Como sabemos, o ensino de Geografia tem muito a contribuir. Vivemos um momento em que a globalização é uma realidade e conhecer este processo de formas variadas se faz cada vez mais importante. Quando fazemos uso de metodologias diferenciadas, conseguimos maiores chances de obter melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. A utilização do lúdico, de imagens, filmes, histórias em quadrinhos nas aulas, vão além de uma brincadeira, estas ferramentas devolvem uma série de capacidades e habilidades nos alunos.

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente da criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1995, p. 13).

As imagens, as charges e os cartuns estão presentes em nossa rotina, fazem parte de nossas vidas e muitas vezes nem percebemos, seja através de livros ou revistas, seja por meio de filmes ou histórias em quadrinhos que assistimos, quando acessamos uma página na internet, quando lemos o jornal. Elas nos são apresentadas trazendo notícias sobre meio ambiente, política, cidades, pessoas, localizações e tempo. Abrindo assim um “leque de possibilidades” para as aulas de Geografia.

Sugerimos alguns recursos didáticos para trabalhar as aulas do componente curricular de Geografia, mas existem muitos outros que podem ser explorados por meio de metodologias que desenvolvam a capacidade crítica, como por exemplo o uso das histórias em quadrinhos, alcançando assim padrões de excelência no desenvolvimento do processo de aprendizagem na educação geográfica para que haja relevância e significado na promoção do ensino.

#### 4.2 O uso da história em quadrinho nas aulas de Geografia

As revistas em quadrinhos costumam ser as primeiras experiências das crianças com o mundo da leitura e da escrita. E em alguns casos essa leitura se estende até a vida adulta. Atualmente muitos livros escolares apresentam no decorrer dos conteúdos cartuns, charges como por exemplo da Mafalda e histórias em quadrinhos. Os cartuns, charges e histórias em quadrinhos retratam situações diferentes, e podem realizar análise locais, regionais, nacionais e até mesmo mundiais.

Quando trabalhada em sala de aulas é notório a empolgação e o interesse dos alunos. A aula se torna mais motivada e participativa. Infelizmente nem todos os

professores têm acesso a um material diferenciado e enriquecedor como esse ou interesse em diferenciar suas aulas buscando essas ferramentas didáticas.

Observamos que é crescente o uso de charges, cartuns e histórias em quadrinhos em grandes provas como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e processos seletivos.

Também é observado o grande número de atividades em livros didáticos com a presença de imagens para serem analisadas. Segue exemplos retirados do livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, sendo do 6º e do 9º ano do ensino fundamental nas figuras 5, 6 e 7.

**Figura 5 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 6º ano ensino fundamental, tirinhas da Mafalda**

3. Mafalda é uma menina que odeia sopa e adora a banda Beatles. A personagem foi criada pelo cartunista argentino Quino. Suas tiras são conhecidas pelo conteúdo crítico e pelas reflexões filosóficas da menina e de seus amigos.

Leia a tirinha a seguir.



Nela, a personagem Libertade critica o fato de a direção norte estar na parte de cima do mapa.

Considerando seus conhecimentos sobre Cartografia, analise as afirmativas.

- I. O formato da Terra é semelhante ao de uma esfera e está no espaço, portanto não há parte "de cima" ou parte "de baixo" do planeta.
- II. Só há uma forma correta de representar o planeta em um mapa.
- III. Elaborar o mapa-múndi com o norte na parte superior é uma convenção; é possível elaborar mapas em que a parte de cima indique outra direção.

Foto: Roeder 2021

**Figura 6 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 9º ano ensino fundamental, charge Revolução Verde**

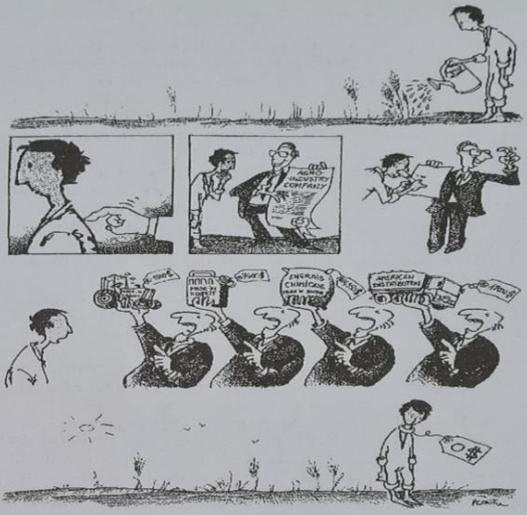
**Revolução Verde**

Após a Segunda Guerra Mundial foram introduzidos em vários países subdesenvolvidos técnicas e métodos que elevaram a produtividade agrícola, processo que ficou conhecido como **Revolução Verde**, marcado principalmente pelo fornecimento de insumos e de sementes de alto rendimento, geneticamente modificadas. Essas sementes foram criadas para garantir maior produção em qualquer tipo de ecossistema, pois trata-se de variedades com ciclo curto e pouco sensíveis ao fotoperíodo.

Para que se desenvolvessem bem, eram necessários certos insumos, tais como adubo químico, irrigação e uso de pesticidas. Se um desses insumos faltava, a produtividade caía abaixo do rendimento habitual. Essa estrutura estava, portanto, baseada numa transformação da forma de organização do campo e da produção dos países subdesenvolvidos, o que implicava a necessidade de grandes capitais e gerava dependência externa.

A Revolução Verde trouxe uma significativa ampliação da dependência financeira e da necessidade de manter exportações por parte dos países subdesenvolvidos, pois, para pagar as importações das sementes, adubos, máquinas, etc. são necessários os recursos resultantes do comércio internacional.

Por outro lado, não há dúvida de que a Revolução Verde elevou a produtividade média por hectare, dobrando a produção em muitos lugares, especialmente naqueles menos pobres, que dispunham de formas de organização um pouco mais estruturadas.



Dessin de Plantu, la révolution verte

Na charge, o ilustrador francês Plantu (1951-) mostra o agricultor do mundo subdesenvolvido, após a Revolução Verde, endividado e dependente dos interesses dos bancos e das transnacionais.

Foto: Roeder 2021

**Figura 7 - Livro didático Araribá Mais Geografia da editora Moderna do ano de 2018, 9º ano ensino fundamental, charge problemas urbanos**

4 Observe a charge abaixo.  
A charge ilustra um problema urbano presente sobretudo em grandes cidades.



Com base em sua análise, é correto afirmar que:

- retrata uma realidade existente apenas em grandes centros urbanos de países desenvolvidos, onde a entrada de imigrantes de origem mais pobre tem levado à construção de paisagens urbanas tão contrastantes.
- é uma paisagem urbana típica de grandes centros urbanos de países subdesenvolvidos. O grande crescimento dessas cidades não vem acompanhado de infraestrutura adequada para todos, além de existir grande desigualdade social entre a população.
- é uma ilustração que não representa a realidade das grandes cidades atuais, pois as áreas mais ricas e as áreas mais pobres das cidades estão muito distantes umas das outras, do ponto de vista espacial.
- embora esteja presente sobretudo em países subdesenvolvidos, esta paisagem urbana está sendo praticamente extinta na atualidade, pois os esforços para a solução dos problemas urbanos estão reduzindo o número de favelas no mundo.
- trata-se de uma paisagem incomum dos grandes centros urbanos de países subdesenvolvidos, uma vez que a desigualdade é praticamente inexistente nesses países, sendo observada apenas no tipo de construção ilustrada no morro da charge.

Foto: Roeder 2021

Todos os componentes curriculares podem ser trabalhados de forma diferenciada, utilizar músicas, imagens, gibis, filmes como ferramenta didática, não é privilégio apenas da Geografia. Incentivar e estimular essas práticas deve ser função

de toda a equipe gestora da escola afim de motivar o estudo e o aprendizado dos alunos de uma forma leve e lúdica.

Atualmente nos encontramos sobrecarregados de informações e notícias, isso é possível graças a evolução tecnológica que vivemos Kenski (1996, p. 132) destaca que “na verdade somos todos da geração alfabética – da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do artigo. Somos analfabetos para a leitura das imagens, dos sons”. Nós fomos alfabetizados de uma forma diferente, a realidade de nossos alunos hoje é diferente, a clientela das escolas hoje é diferente e as mudanças acontecem rapidamente. Kenski (1996, p.133) explica que:

Para esses alunos, por exemplo, o professor não é mais a única, nem a principal, fonte do saber. [...] Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens, das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos.

A escola não pode simplesmente ignorar tais fontes de informações que os alunos trazem com sigo, é preciso aproveitar e buscar meios de fazer uso dessas informações em todo o processo de alfabetização desses alunos. Despertar nas crianças um sendo crítico de estudante, para que consigam avaliar as informações que recebem com um olhar seletivo.

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação (KENSKI, 1996, p. 143).

Na mesma linha de pensamento, a professora Lana Cavalcanti argumenta que a escola precisa utilizar os novos meios de linguagem comunicação e expressão para se aproximar mais dos alunos e de sua realidade.

Desse modo, há que se destacar sua potencialidade para levar o aluno a perceber, por exemplo, a Geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre seu conhecimento cotidiano e o científico, para problematizar o conteúdo escolar e partir de outras linguagens e de outras formas de expressão (CAVALCANTI, 2002, p. 83).

Essa nova era digital onde a internet, a televisão e outros meios de comunicação e informação, muitas vezes nos passam informações fragmentadas ou distorcidas, essas informações precisam ser analisadas e aprofundadas, construindo uma relação com o tema estudado em sala ou com o que se pretende ensinar, trazer esses assuntos para a Geografia não é um trabalho difícil de se fazer, visto que esse componente engloba inúmeras áreas do conhecimento. Cabe ao professor um olhar mais apurado e detalhado para transformar as imagens e charges que nossos alunos

estão assistindo em Geografia. É neste sentido que Cavalcanti nos chama a atenção, dizendo que:

A cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas. Os filmes, os desenhos, as charges, as fotografias, os slides, os anúncios de publicidade, as músicas, os poemas representam frequentemente, e das formas mais variadas o mundo, os lugares dos mundos os fenômenos geográficos, as paisagens (CAVALCANTI, 2002, p. 85).

Observamos que o conhecimento cultural é fundamental para o ensino de Geografia e para compreendermos as informações que recebemos diariamente e saber reaproveitá-las como matéria de estudo fundamental nos dias de hoje, E “se as culturas são plurais, a sua leitura também o é”. A representação do espaço possui vários significados e análises e “a Geografia Cultural é mais uma abordagem, uma maneira de interpretar a realidade” (ALMEIDA; RATTTS, 2003, p. 7-9).

O processo da leitura e da escrita podem ser realizados com o prazer, com criatividade e criticidade, isso tudo pode ser encontrado nas tiras das histórias em quadrinhos, nas imagens das charges e nas críticas dos cartuns. A percepção do mundo passa pela observação dos desenhos e símbolos proporcionando uma leitura agradável e instigadora, proporcionando um aprendizado reflexivo sobre seu espaço vivido. “E sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular” (VERGUEIRO, 2005, p. 7).

Sem dúvidas os quadrinhos têm uma grande concorrência com outros meios de comunicação, mesmo assim continuam seduzindo um número cada vez maior de leitores, e destaque que esses leitores não precisam ser necessariamente crianças ou adolescentes, um número expressivo desses leitores é formado por adultos. Esta atração por revistas em quadrinhos é explicada por Cirne (2000, p. 19): “a arte que não sabe seduzir não leva à paixão, não leva à reflexão”.

Desde o início do processo de escolarização as crianças fazer rabiscos e desenhos para expressar seus pensamentos, assim também acontecia na época dos homens das cavernas, que com sua arte rupestre, descreviam sua vida, seus desafios e lutas. Essa é a mesma estratégia utilizada pelos quadrinhos, onde o uso de imagens gráficas passa mensagens reflexivas, irônicas e engraçadas. Segundo Cirne (2000), até os anos sessenta, a arte dos quadrinhos era considerada uma “arte menor”, ou pior ainda, condenada por grande parte da sociedade (principalmente pais e professores) que a via com maus olhos, considerando sua leitura perniciososa aos mais

jovens. Atualmente, é bastante aceita e se reconhece que contém símbolos e significados que podem permitir uma reflexão questionadora.

Com a diversificação da linguagem e com o exercício da imaginação, podemos ilustrar conteúdos escolares específicos, de acordo com os objetivos educacionais que queiramos alcançar. E os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2005, p. 24).

A escolha depende da análise do nível de conhecimento e capacidade de compreensão dos alunos, podendo ser usado para iniciar o tema, aprofundar algum conceito, concluir algum estudo, ou mesmo confrontar ideias, em séries escolares iniciais ou até mesmo em nível universitário. É um recurso de fácil acessibilidade e de baixo custo. “Outro aspecto importante na utilização de tais recursos é a sua proximidade com o cotidiano, pois estes são geralmente encontrados em jornais e revistas, tratando temas atuais, atemporais, divertindo e marcando épocas” (SILVA, 2004, p. 1). A análise dos códigos visuais e verbais dos quadrinhos e similares possibilita despertar o interesse pelo assunto, dinamiza as aulas e motiva o debate, porém não deve ser o único recurso didático, podendo integrar e complementar outras atividades e auxiliar a interpretação do conteúdo do livro didático.

Os quadrinhos, charges ou cartuns são tanto transmissores de informação, quanto agentes de lazer para grande número de pessoas que gostam deste tipo de leitura. Seu uso na escola permitirá aos alunos “ampliarem a capacidade de observação e de expressão, ao estimular a fantasia, ao despertar o prazer estético, senso de humor e a crítica, tornando o ato de ler uma atividade prazerosa e contribuindo para estabelecer o hábito saudável da leitura” (SILVA, 2004, p. 24).

Tiras de quadrinhos, cartuns e charges deveriam ser mais utilizados para se ensinar geografia. Esta oportunidade de reunir criatividade e diversão, com uma significação mais próxima dos alunos, pode resultar em maior envolvimento e interesse pelo estudo de Geografia. A leitura das imagens e texto dos quadrinhos e charge permite a reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e pode ser considerada uma linguagem alternativa para a Geografia escolar.

Várias categorias geográficas, como natureza, lugar, sociedade, espaço, ambiente, paisagem, dentre outras, podem ser estudadas auxiliadas por quadrinhos, cartuns e charges, com a análise de conteúdo de Geografia em diversas escalas (local/regional/nacional/mundial). E consideramos que, ao colaborar com a compreensão destas imagens e textos divulgados pelos meios de comunicação, significa, também, estimular o exercício da cidadania através do questionamento e do

desenvolvimento do senso crítico. Esse propósito de desenvolver a reflexão, mediante uma prática educativa comprometida com a realidade social promove a interação do educando com o meio.

Utilizar a História em Quadrinhos (HQs) nas aulas de Geografia não é uma atividade recente, existem estudos que descrevem esta atividade, mas falando em tempo faremos um breve histórico sobre a origem das HQs no Brasil. Segundo Anselmo (1975), a origem da história em quadrinhos associa-se à pré-história, quando homens das cavernas faziam pinturas rupestres representando sua história por meio de desenhos e gravuras.

Alguns séculos depois surgem os hieróglifos, produzidos pelos povos egípcios, que também consistiam em desenhos utilizados como meio de comunicação. Alguns estudos indicam que utilizar textos e desenhos na mesma gravura remetem ao ano de 1370. Deste período em diante, a utilização de gravuras e textos ocorreu com mais frequência. Aqui no Brasil, alguns exemplares de revistas europeias e norte-americanas traduzidas para o português eram os únicos exemplares desta categoria, durante muitos anos eram as publicações que circulavam no território nacional.

Até este momento um mercado fechado para desenhistas e escritores brasileiros, os mesmos assuntos direcionados ao público infantil eram traduzidos de exemplares estrangeiros. A primeira HQ totalmente nacional surgiu em 1905, chamada Tico Tico, que se tornou um grande sucesso. Esta revista apresentava influência francesa, mas seus personagens já apresentavam forte identidade nacional.

O popular gibi surge em 1939, se tornando sinônimo de revista em quadrinhos. Já no ano de 1960 é lançada a Turma do Pererê, escrito e ilustrado por Ziraldo, criador do Menino Maluquinho, derrubando definitivamente a resistência que ainda existia no mercado interno quanto a produções nacionais. Vergueiro (2005) destaca como este meio de comunicação se tornou importante e ainda se faz influente na sociedade:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os

quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair muitos fãs (VERGUEIRO, 2005).

As HQs são muito mais que um conjunto de páginas que conta uma simples história. Elas possuem a incrível capacidade de agregar novas utilidades e funções, independentemente de quem as criou ou para quem foi criada. Deste modo, as HQs são definidas como “uma habilidade estudada, que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar as ferramentas do desenho” (EISNER, 1995, p. 144).

Usar as HQs como ferramenta didática, explorar sua linguagem artística e textual nas aulas do componente curricular de Geografia é absolutamente possível, porque os quadrinhos estão sempre representando o espaço das mais variadas formas e maneiras, trazendo inúmeras possibilidades de abordagens geográficas. “[...] Os quadrinhos constituem fonte de pesquisa por representarem diferentes ambientes e possuírem, também, valor de conhecimento exposto, não devendo ser, portanto, simplesmente ignorados na pesquisa em Geografia” (MENDONÇA; REIS, 2015, p. 99).

Quando utilizadas como ferramenta didática, as HQs nos possibilitam imaginar estar no lugar dos personagens da trama e entender melhor a realidade que nos cerca. De acordo com Melo, Medeiros e Silva (2013), essas HQs “são um meio de informações e de críticas sociais, explícitas ou implícitas que assim conseguem atingir uma grande quantidade de leitores possibilitando uma leitura geográfica de mundos, de culturas em suas temporalidades e espacialidades diferentes”. Aqui veremos como a Geografia pode ser abordada nas HQs. “Acerca da disciplina de Geografia, verifica-se que as HQs possuem um grande potencial que retratam o espaço geográfico e suas diversas paisagens, com seus aspectos visíveis, embora possam aparentar-se como invisíveis numa primeira observação” (MEDEIROS; SILVA, 2013, p. 270).

Utilizar histórias de personagens nacionais como a Turma da Mônica nos fará compreender questões ambientais, econômicas e sociais, abordadas pela Geografia.

Na prática, acompanhamos as aulas de Geografia da professora regente nas turmas dos 6º anos A e B no período vespertino, havia 31 alunos no 6º ano A e 30 alunos no 6º ano B, matriculados e frequentes.

O componente curricular de Geografia do 6º ano do ensino fundamental desenvolve aspectos básicos da disciplina como: o modo de vida das crianças em

diferentes partes do mundo, ciclos naturais do planeta Terra, as diferenças entre os lugares, ou seja, assuntos que têm a função de iniciar nos alunos um processo de compreensão e entendimento geográfico. Estes assuntos serão retomados nos anos subsequentes com maior complexidade.

O objetivo principal da atividade que preparamos era saber o que aqueles alunos identificavam como assunto geográfico, descobrir até que ponto seu conhecimento geográfico poderia ser encontrado dentro das HQs, observar que elementos geográficos poderiam ser apontados por eles.

A didática docente influencia na aprendizagem dos estudantes, aulas participativas se tornam estimulantes, favorecem o entusiasmo, aumentam o envolvimento, e como efeito podem favorecer a melhoria do desempenho deles no componente curricular estudado. Esse foi o ponto de partida para a utilização de uma didática que favorecesse uma maior participação dos estudantes nas aulas de Geografia.

As figuras 8, 9 e 10 mostram momentos durante a aplicação da atividade, realizada com os alunos do 6º ano A e B, com os alunos organizados em semicírculo, especialmente para esta dinâmica, todos prestaram muita atenção nas orientações que estavam recebendo sobre a atividade. De forma individual cada aluno recebeu uma revista em quadrinho e iniciou a leitura e principalmente as observações sobre as imagens.

O empenho e a atenção dos alunos foram surpreendentes, todos muito concentrados na atividade, sem dispersões e distrações. As imagens falam por si e mostram o quanto estavam envolvidos com a atividade.

A atividade foi realizada com revistas em quadrinhos da Turma da Mônica assim, entregamos um gibi para cada aluno e orientamos que todos realizassem uma leitura detalhada, prestando atenção nos desenhos e expressões de cada personagem. Alguns alunos das turmas apresentavam grande dificuldade de leitura, sendo, uma realidade evidente nas escolas públicas de nosso país. Estas crianças receberam uma atenção especial e foram acompanhadas de perto pela professora da turma, depois de uns alguns minutos fizemos a leitura das histórias junto com os alunos que apresentavam uma maior dificuldade.

**Figura 8 - Atividade orientada com alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho**



Fonte: Roeder, 2021

**Figura 9 - Atividade orientada com alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho**



Fonte: Roeder, 2021

**Figura 10 - Atividade orientada com alunos do 6º ano da Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho**



Fonte: Roeder, 2021

Quando todos haviam terminado a leitura e a observação, foi solicitado que os alunos observassem as cenas e ilustrações de cada personagem. A seguir foi organizada uma roda de conversa na sala para que cada um compartilhasse parte da história que haviam acabado de ler.

Após terminar de contar suas histórias, pedimos aos alunos que listassem os assuntos geográficos presentes em suas histórias, temas que a Geografia aborda no decorrer de suas aulas.

A grande maioria conseguiu observar assuntos como dia e noite, frio e calor, cidade e campo. Alguns mais atentos destacaram elementos naturais como vulcões, terremotos, rios e poluição, citaram ainda cidades poluídas, áreas rurais como fazendas, sítios e plantações.

Foi surpreendente a variação de elementos citados por eles, mesmo aqueles alunos que não conseguiram realizar uma leitura plena fizeram o relato. Eles compartilharam que as ilustrações e desenhos de cada revista em quadrinho contribuíam para uma maior compreensão das histórias. Em alguns momentos sentiam dificuldades de compreender os textos, mas as imagens ajudavam a esclarecer o assunto que estava sendo discutido.

Todos os alunos participaram da atividade, demonstrando interesse em relatar suas histórias, apontando uma variedade de elementos geográficos. Ficamos satisfeitos com os resultados, todas as expectativas foram superadas, visto a participação dos alunos. Mesmo os alunos com dificuldade de leitura e escrita conseguiram fazer seus relatos e participaram ativamente da aula.

A professora regente ficou muito satisfeita com a atividade que realizamos com as turmas dos 6º anos e nos perguntou se poderia aplicar a mesma dinâmica com suas turmas do 7º ano, porque o número de alunos com dificuldade de leitura e interpretação de textos nestas turmas também era grande.

Observar aqueles alunos com dificuldade de leitura, escrita e interpretação participando ativamente da dinâmica através das HQs foi totalmente satisfatória, uma vez que em momentos anteriores de observação, estes alunos se mantinham desatentos e desinteressados da aula e do assunto que a professora estava abordando. Este pouco ou nenhum entendimento torna estes alunos desmotivados e dispersos.

Dessa forma, cabe ao professor buscar materiais e métodos alternativos para trabalhar as aulas, métodos que encantem e atraiam a atenção dos alunos, despertando neles a vontade de aprender e construir conhecimentos geográficos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo da Geografia escolar, a utilização de imagens, desempenha papel importante para a compreensão do espaço geográfico, objetivando uma aprendizagem mais significativa. Este trabalho foi desenvolvido na perspectiva da utilização de imagens como recurso metodológico para a educação geográfica no 6º ano do ensino fundamental tendo como estudo de caso a Escola Padre Firmo Pinto Duarte Filho em Cuiabá-MT, considerando o desafio enfrentado pelos docentes da rede de ensino que é o ato de ensinar Geografia para alunos que não completaram o processo de alfabetização. A alfabetização, quando não concluída de forma satisfatória gera limitações tanto para os estudantes quanto para educadores.

Ao analisar o ensino de Geografia e a categoria espaço geográfico na formação do aluno nos anos finais do ensino fundamental, especificamente no 6º ano, a partir da BNCC e do livro didático, verificou-se que a educação geográfica na abordagem do espaço geográfico contribui para a leitura do mundo. E essa leitura ultrapassa a sala de aula ou o livro didático, quando falamos em espaço geográfico estamos falando de uma grande variedade de relações e atividades que são praticadas e desenvolvidas em sociedade. Essas relações podem ser de trabalho, econômicas, sociais e culturais, ou seja, compreender o espaço geográfico é compreender as inter-relações da sociedade com o meio em que estão inseridas. É função da Geografia escolar realizar uma leitura de vida, de mundo e do espaço compreendendo as transformações realizadas pelo homem ao longo do tempo.

Considerando que a referida escola está inserida no Sistema de Ensino Ciclado, buscamos compreender o seu reflexo na formação do aluno do 6º ano do Fundamental. Pensar a escola em ciclos, pressupõem romper com o modelo de escola seriada, que é excludente e seletiva, romper com a reprovação e com o fracasso escolar promovendo uma transformação do sistema educacional com vistas a formação humana integral. É evidenciado que desenvolver uma educação concreta e sólida por parte dos alunos só é possível quando temos uma educação engajada com a sociedade, onde professores e alunos tenham consciência de suas funções.

Para que esse sistema seja eficiente, é preciso uma mudança no modo de pensar a educação e da sociedade. Implica em um processo de (des)construção da educação e fazer da escola um espaço verdadeiramente democrático, tendo como enfoque a formação humana e integral dos alunos.

Ao analisar os recursos metodológicos através do uso de imagens para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na educação geográfica identificamos a possibilidade de variados recursos no processo ensino e aprendizagem, como é o caso das HQs. Observamos que na prática torna-se mais atrativa e dinâmica que favorece a práxis pedagógica dos conteúdos geográficos, possibilitando o trabalho interdisciplinar que viabiliza o processo da construção do conhecimento mais significativo. A utilização das histórias em quadrinhos contribui para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem, com maior motivação dos estudantes, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Conclui-se que para trabalhar com imagens, além das que estão disponíveis nos livros didáticos é necessário tempo e planejamento, podendo ampliar e variar os recursos utilizados, o que acreditamos, poderá melhorar a qualidade do trabalho docente e o interesse dos estudantes pelo conhecimento geográfico, até mesmo aos que enfrentam dificuldades no processo de leitura e escrita.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. E.; ARMOND, N. B. Reflexões sobre o ensino de geografia física no ensino fundamental e médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UERJ, 2009, 10. Disponível em: < <http://www.cedipe.uerj.br/pdf/reflexoes-anice.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula.** Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.
- ALMEIDA, M. G.; RATTIS, A. J. P (Org.). **Geografia: leituras culturais.** Goiânia: Alternativa, 2003.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 1995.
- ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula.** 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9 – 13.
- ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1975
- BARRETTO S. S.; SOUZA, Z. S. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, núm. 126, set.-dez., 2005, pp. 659-688. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>. Acesso em: 25 de agosto 2021.
- BRASIL. "**Decreto** Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático." (2017).
- BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica: **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental: Geografia.** Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- Brasil (1996). Palácio do Planalto / Legislação: Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961- LDB 4024/ 1961 e **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** - LDBEN LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.LDB 9394/1996. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> acesso, em 15 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> . Acesso em 05 mar. 2021.
- BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CALLAI, H C. Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre.** São Paulo. n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: **Geografia.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999. p. 57-63.
- CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: Castellar. S. (Coord.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, pp. 66-78, 2006.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre. Artmed, 1997.
- CASTELLAR, M. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, 2000, p. 29-46.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 9-81.
- CAVALCANTE, M. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196, 2006, p. 34-36.
- CAVALCANTI, L. **Temas da Geografia na Escola Básica**. São Paulo, 2013.
- CAVALCANTI, L. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte, 2010.
- CAVALCANTI, L. **Geografia e práticas de ensino**. Alternativa: Goiânia, 2002.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, Escola, e Construção de Conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, L. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação. 1991.
- CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. A. **Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social**. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). **Desafio da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2013.
- CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CORRÊA, L. R; CASTRO, I. E. de. **Espaço, um conceito chave da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

- COSTELLA, R. Z. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 177 – 190
- COSTELLA, R. Z. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; et al. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 29-40.
- COUTO, M. A. C Método dialético na didática da geografia. In CAVANCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Org). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2017.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRARI, M. **Grandes Pensadores**. Nova Escola. Editora Abril, 2003
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autoestima**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 100, out. 2007. pp965 – 987
- GALVÃO, C. F.; AFONSO, A. E. **A geografia e os ciclos**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GURGEL, P. R. H. **Ditos sobre evasão escolar: estudos de casos no estado da Bahia**. Projeto de Educação Básica para o Nordeste. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.
- HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. São Paulo. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2004.
- KENSKI, V. M. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: **Didática: o ensino e suas relações**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KISHIMOTO, T. M.; FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo. Edições Sociais, 1998.
- KRUG, H. N. Ensino reflexivo: uma alternativa para a Prática de Ensino e para a formação profissional em Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001, p. 33-42.

LACERDA, R. B. S. **Desafios da didática na formação de professores de geografia**. ENPEG, Porto Alegre, 2009.

LEÃO, V. P.; LEÃO, I. C. **Ensino de Geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. 144 p.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOGSDON, L. **O Programa minha casa, minha vida em Cuiabá-MT: Uma análise da qualidade dos projetos destinados às famílias de baixa renda**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MATO GROSSO. **CONEC – Base da Conferência Estadual Ciclos de Formação Humana**. Cuiabá, MT: Secretária de Estado de Educação, 2012.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar- aprender a sentir, ser e fazer**. Secretária de Estado de Educação, Cuiabá MT, 2000.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Secretária de Estado de Educação. Cuiabá, MT: Defanti, 2010b.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de ciências humanas: Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT: Defanti, 2010a.

MEDEIROS, A. F. D.; SILVA, A. D. A. Uma linguagem alternativa no ensino escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia, n.1. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 7, p. 260 - 283, abril 2013.

MELO, K. C.; MEDEIROS, A. F. de; SILVA, A. de A. Uma linguagem alternativa no ensino escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia - DOI 10.5216/ag.v7i1.18965. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 260–283, 2013. DOI: 10.5216/ag.v7i1.18965. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/18965>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MENDONÇA, M. J; REIS, L. C. T. Histórias em quadrinhos: um campo recente da pesquisa em geografia sobre conflitos. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 27, 2015, p. 98-119. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/12347>> Acesso em: 08 jun. 2020.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Declaração de Salamanca** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. **Sistema de Ciclos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Brasília: SEB, 2015. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165 editais](https://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165%20editais)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MIRANDA, B. & VIEIRA, M. R. O jogo didático de trilha como estratégia de ensino de Geografia. **Geosaberes**: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 10, núm. 22, 2019 Universidade Federal do Ceará, Brasil Disponível em:<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552860312001>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In:\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34 – 49.

OLIVEIRA, A U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PERCÍLIO, R. R.; AFONSO, A. E. Materiais e métodos de abordagem à Geografia Física no Ensino Médio. In: **Anais** do IX Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Universidade Federal Fluminense, 2007.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. C. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SACRAMENTO, A. C. R. **Didática e Educação Geográfica**: algumas notas. UNI Pluri/Versidad, vol.10, n.3, Version Digital. 2010.

SAMPAIO, A. Á. M.; VLACH, V.; SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Escolar Brasileira**: continuando a discussão. CRV, v. 1, p. 31-48. Curitiba, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção, 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

- SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, J. R. F. **O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento**. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Unesp, Presidente Prudente, SP, 2004.
- SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003, p. 71-96.
- SOUZA, Celina. “**Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa**”, Caderno CRH 39: 11-24. 2003
- STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- SUERTEGARAY, D.M.A. O que ensinar em Geografia (Física)? In: Dirce M. A. S.; Nelson. R.; Álvaro H. (Org.). **Geografia e Educação Geração de Ambiências**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 97-106.
- TAVARES, R. H. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- VALLERIUS, D. M.; SANTOS, L. A. Avaliação da educação básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã? In: CASTROGIOVANNI, A. C.; et al. **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 61-75.
- VASCONCELOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.
- VEDOVATE, F. C. Projeto Araribá: **Geografia**. Orgs. Editora Moderna. 3. Ed.: São Paulo-SP, 6º Ano. 2012.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2002.
- VERGUEIRO, V. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.
- VESENTINI, J. W. O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica). **Terra Livre**. São Paulo. n.2, 1987, p.59-90.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VLACH, V. R. F. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VISENTINI, J. W. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.