



TEMAS E CONCEITOS DA
**GEOGRAFIA ESCOLAR
BRASILEIRA:**
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

CAPÍTULO 5

Introdução

A reflexão quanto ao ensino é contínua e, portanto, muitas propostas e inovações indicam caminhos para um novo fazer pedagógico nas escolas. E, claro, a contínua construção não é específica do ensino. Na sociedade e nas ciências como um todo se buscam novas respostas a antigos ou novos problemas sempre que as atuais soluções já não abarcam toda a complexidade que a cerca. Ao destacar as novas ordens metodológicas da ciência, isso reflete a sua capacidade de inovação.

Na história da ciência, pelo menos, preocupação maior com problemas de ordem metodológica emerge, frequentemente, do fato de formas costumeiras de análise mostrarem-se inadequadas ou de apresentarem imperfeições os modos tradicionais de apreciar a evidência e de interpretar as conclusões da investigação (NAGEL, 1979, p.13).

O mesmo processo de inovação, segundo Moraes (2007), ao qual a Geografia passou desde o seu surgimento enquanto ciência, no século XIX, em que buscou desenvolver seus estudos a partir da paisagem e assim tencionava seu foco para os aspectos visíveis do real, fazendo a Geografia uma ciência de síntese. Mesmo porque, nesse início enquanto ciência a Geografia não havia definido o seu objeto de estudo, por isso sua característica classificatória e de hierarquização servia a dois propósitos, o primeiro seria o de relacionar e ordenar os conhecimentos elaborados por outras ciências, e também de encobrir a não definição do objeto de estudo geográfico.

Porém, apesar da dificuldade em se definir um objeto de estudo, sempre houve a primazia da espacialidade no horizonte dessa definição, assim segundo Moraes (2007), o foco da análise geográfica e

sua espacialidade passou pelo estudo da individualidade dos lugares, e para tanto havia dois caminhos, a descrição dos elementos e o da visão ecológica. Essa proposta de ciência, focada no lugar abrangeria a análise de todos os fenômenos exibidos naquela localidade. Outra forma de definir o escopo de estudo da Geografia, segundo Moraes (2007), seria o estudo da dimensão espacial, enfatizando a lógica da distribuição e localização dos fenômenos.

E, finalmente, a Geografia definida como o estudo das relações sociedade e natureza, assim entendida como uma ciência de convergência e relação entre os aspectos da natureza e humanos, aqui existe três possibilidades de entendimento, na primeira, o ser humano seria um elemento passivo e assim a natureza estabeleceria o seu domínio sobre as vivências humanas. Outro entendimento da relação homem natureza imputaria grande relevância à ação do homem nas transformações do meio. Há ainda a compreensão ecológica que concebe a relação entre homem e natureza sem que uma sobreponha a outra quanto ao efeito de causalidade, mas sim compreendendo a ruptura e a manutenção do equilíbrio entre homem e natureza.

No entanto, a origem do que até hoje se constitui o pensamento geográfico está no processo paulatino, em que a dificuldade da efetivação de um objeto de estudo e a imposição das máximas (“A Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e da humanidade” e “A Geografia é uma ciência de síntese”) na Geografia corroboraram para a construção dos princípios geográficos.

Além de se apoiar nestas, a continuidade do pensamento geográfico também se sustentou à custa de alguns princípios elaborados no processo de constituição dessa disciplina, e tidos como inquestionáveis. Estes princípios, formulados a partir da pesquisa de campo, seriam conhecimentos definitivos sobre o universo da análise, que o geógrafo não poderia deixar de lado em seus estudos. Atuam assim como regras de procedimento, e por esta razão forneceram um elemento de unidade para a Geografia. A saber, são eles, para ficar apenas nos mais expressivos: O “princípio da unidade terrestre” – a Terra é um todo, que só pode ser

compreendido numa visão de conjunto; o “princípio da individualidade” – cada lugar tem uma feição, que lhe é própria e que não se reproduz de modo igual em outro lugar; o “princípio da atividade” – tudo na natureza está em constante dinamismo; o “princípio da conexão” – todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se interrelacionam; o “princípio da comparação” – a diversidade dos lugares só pode ser apreendida pela contraposição das individualidades; o “princípio da extensão” – todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; o “princípio da localização” – a manifestação de todo fenômeno é passível de ser delimitada. Estes princípios atuaram como um receituário de pesquisa, definindo regras gerais, no trato com o objeto, que, não podiam ser negligenciadas. De certo modo, definiam os traços que faziam um estudo aceito como de Geografia. (MORAES, 2007, p. 9).

O que se tornou absoluto na Geografia é que o espaço determina socialmente a essência do pensamento geográfico, utilizando como estratégia de estudo a análise paisagística, ora o lugar das vivências e também o território como domínio de grupos de poder, fortalecendo a análise geográfica justamente pela mudança da essência investigada, pois gerou enriquecimento a cada mudança para compreender novos momentos da sociedade.

Esse enriquecimento das diferentes interpretações na geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 2012, p. 16).

O Ensino da Geografia

Assim como a ciência Geografia segue o rumo da história com novas concepções, ideologias e metodologias, o Ensino de Geografia segue a sua constante construção visando tornar-se mais eficiente no processo de aprendizagem. Porém, algumas questões sobre o ensino da Geografia se mantêm como: o início do ano letivo parece ser o mesmo em todo o território nacional para muitos dos professores de Geografia, que utilizando de metodologias tradicionais até as mais inovadoras, buscam em algum momento apresentar o que é Geografia enquanto ciência e o seu objeto de estudo. E qual professor da educação básica, ao apresentar a ciência geográfica e o escopo de estudo, não teve que lidar com o seguinte questionamento: “professor, mas esses conteúdos não seriam de ciência e estes não seriam de história?”. Esse questionamento surge não somente no início do ano letivo, mas também durante este, quando se busca uma abordagem histórica para tratar um fenômeno ou quando se busca, em sala de aula, explanar sobre um fenômeno da natureza, por vezes, os estudantes confundem a proposta de aprendizado da Geografia com as de História e Ciência.

Portanto cabe aqui uma reflexão, se para alguns estudantes não está claro o que é Geografia e seu objeto mesmo sendo revisada essa temática todo ano, por que esses alunos não apreenderam esse significado? E mesmo que o profissional de ensino tenha esse apanhado claro, enquanto teoria sua prática reflete tal conhecimento? E os apontamentos iniciais deste texto nos leva a outra reflexão, se essas práticas didáticas de resgate das bases conceituais da Geografia são realizadas anualmente, por que entre os estudantes há dúvidas do escopo científico da Geografia? Quais estratégias os professores do ensino estão utilizando para que os estudantes tenham maior apreensão da Geografia? As estratégias didáticas dos professores do ensino básico estão alinhadas com as concepções de Geografia?

A partir dessas questões reflexivas, pode-se pensar que talvez a prática didática, aplicada ao cotidiano escolar não está promovendo o momento para a superação desses questionamentos, ou seja, não está viabilizando uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, se propõe um levantamento epistemológico de alguns conceitos geográficos e as estratégias de abordagem adotadas para explanação

destes, buscou-se identificar aqui quais caminhos os professores do ensino básico podem seguir para que a Geografia se torne presente no cotidiano do estudante, ou seja, para que ele consiga relacionar fatos e eventos do dia a dia com Geografia.

Sabe-se que definir o que é Geografia e o seu objeto pode ser uma tarefa árdua, Moraes (2007), ao apresentar as diferentes concepções de Geografia da corrente de pensamento tradicional afirma que “as várias definições formais de objeto atestam a controvérsia reinante”. Para a questão, o que é Geografia e qual é o seu objeto, inúmeras são as definições, Moraes destaca algumas possibilidades para responder a esse questionamento. A partir da perspectiva da Geografia Tradicional, pode-se afirmar que: A Geografia pode ser entendida como o estudo da superfície terrestre, baseada na estratégia da descrição da Terra, na qual a descrição dos fenômenos da superfície desta seria uma síntese de todas as ciências. Porém, a superfície terrestre no passado apresentava-se como o grande objeto de estudo de outras ciências, assim não se pode reconhecer nela uma especificidade geográfica.

No entanto, apenas descrever a superfície terrestre realmente não coloca Geografia como a proprietária desse objeto. Para tanto, Colângelo (2004) propõe uma abordagem que garante um valor da expressão geográfica, quando:

Geografia é a ciência que estuda a localização, gênese e evolução espaciais de objetos (coisas e eventos), naturais e culturais à superfície da Terra. Segundo esta definição, interessa-nos, a princípio, tudo o que tenha expressão geográfica, ou seja, tudo que de alguma maneira se instale ou apresente conseqüências, diretas ou indiretas, sobre a superfície da Terra (COLÂNGELO, 2004, p. 9).

Essa definição não esgota a discussão sobre o que é Geografia e qual o seu objeto, mas propõe um enfoque, no qual o professor deveria basear suas aulas, ou seja, destacar seguidas vezes a cada nova temática qual a expressão geográfica a que se refere aquele fenômeno, e quais variantes e fatores estão presentes na superfície

terrestre. Dessa forma, construindo junto aos estudantes, para que eles não percam de vista os princípios geográficos de extensão, localização sobre a paisagem e em relação ao tema abordado no ambiente escolar. O estudo da paisagem é também uma forma de definir a Geografia e, segundo Moraes, essa perspectiva apresenta duas possibilidades:

A paisagem, posta como objeto específico da Geografia, é vista como uma associação de múltiplos fenômenos, o que mantém a concepção de ciência de síntese, que trabalha com dados de todas as demais ciências. Esta perspectiva apresenta duas variantes, para a apreensão da paisagem: uma, mantendo a tônica descritiva, se determinaria na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas – daí ser denominada de morfológica. A outra, se preocuparia mais com a relação entre os elementos e com a dinâmica destes, apontando para um estudo de fisiologia, isto é, do funcionamento da paisagem (MORAES, 2007, p. 5).

Por meio do conceito paisagem, a Geografia desenvolveu-se enquanto ciência, gerando um grande arcabouço de conceitos e que hoje tornam-se estratégias de ensino da Geografia nas escolas. Nesse conceito apresentado por Moraes (2007), na paisagem visualizam-se duas estratégias de ensino para abordagem do tema, uma buscando um enfoque na descrição e na forma dos elementos e a outra visualizando a relação entre os elementos com a sua dinâmica, compreendendo o funcionamento da paisagem. Essas estratégias, ao serem aplicadas devem estar adequadas à capacidade cognitiva dos estudantes a cada série. Porém, com o intuito de obter mais sucesso na aprendizagem, um caminho a ser trilhado na prática do docente ao abordar o conceito paisagem seria o olhar investigador.

A perspectiva da morfologia apresenta, em sua gênese, fundamentos oriundos da Estética: o capítulo inicial da obra de Humboldt *Cosmos* se intitula “Dos graus de prazer que a contemplação da natureza pode oferecer”, e um dos autores aí mais citados não é o

filósofo ou cientista, mas o literato Goethe. Caberia observar o horizonte abarcado pela visão do investigador, e dessa contemplação adviria a explicação. Daí a grande valorização da intuição, nos procedimentos de análise propostos por essa perspectiva, dela decorrendo uma considerável carga irracional no pensamento geográfico (MORAES, 2007, p. 5).

A perspectiva proposital enquanto construção do pensamento geográfico, a estratégia investigativa da paisagem proporcionou a introdução da Ecologia na esfera geográfica, a partir das inter-relações entre os fenômenos.

A sucessão da explicação a partir da visão do investigador é bem explorada por Cardoso (1995), ao diferenciar a ação do ver e do olhar sobre o meio. Assim, quando se analisa a paisagem, enquanto a visão presume na paisagem um acabamento e certa totalidade, pois denota uma coesão, na qual não se detecta as incoerências. O olhar nos remete a uma postura inquieta sobre a paisagem em que se vislumbra as rupturas das diferentes luminosidades e descontinuidades da localidade analisada.

A visão – a simples visão –, ainda que modestamente ciente de seus limites alcance circunscrito, supõe um mundo pleno, inteiro e maciço, e crê no seu acabamento e totalidade. Toma-o como conjunto dos corpos ou coisas extensas que preenchem o espaço, e apoia nas qualidades deste a certeza da sua continuidade. Tudo se compõe, então, numa coesão compacta e lisa, indefectível... como aquela que de paramos na crença ou no sonho... O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente limites, lacunas, divisões e alteridade, conforma-se a um espaço aberto fragmentado e lacerado (CARDOSO, 1995, p. 349).

Assim, a postura do olhar é justamente aquela que procura, que escava e investiga e, portanto, induz à verticalidade do esboço

paisagístico. Mas para adaptar a postura de inquietude nas propostas pedagógicas requer o distanciamento da aprendizagem baseada na memorização, a qual enquanto modelo tradicional exige dos estudantes guardar informações, o que muitas das vezes estas não fazem nenhum sentido para o estudante, pois constituem apenas uma mecanização do conhecimento.

Esse tipo de estratégia didática apresenta-se ineficiente para a aprendizagem, principalmente para a atual geração de estudantes do século XXI, os quais têm a sua disposição inúmeras informações nos *smartphones*, ou seja, se talvez no passado ter acesso a informações sobre o mundo era uma condição *sine quan non* para um estudante, hoje como acesso à internet, está democratizada, até mesmo para grande parte dos estudantes do ensino público, essa exigência de memorização torna-se quase dispensável, na educação. Principalmente no mundo globalizado, no qual o local de vivência dos estudantes reflete a mundialização, assim a memorização de informações geográficas não proporciona uma efetiva aprendizagem. Por isso, as exigências em relação ao ensino de Geografia são outras, para além da aprendizagem mnemônica, se faz necessário promover a descoberta, a partir da investigação. Quais contradições as informações sobre um território apresentam? Quais implicações (causas e consequências) as divergências socioespaciais demonstram? Quais caminhos, a partir dessas contestações, a civilização precisa construir para uma democratização dos meios?

Nesse sentido, o ensino baseado na memorização e na doutrinação dos alunos não proporcionam aprendizagem que permita a esse estudante reconhecer a atual configuração do espaço geográfico, mesmo porque a aprendizagem impositiva não gera necessariamente novas reflexões, por vezes, apenas replica conceitos, postulados e ações que já foram utilizados no passado e que não garantem as superações das atuais demandas socioeducacionais. Quanto às novas descobertas que os alunos podem alcançar, Vesentini (1995 *apud* CAVALCANTI, 2006) destaca:

E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura “conscientizar” ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já

pronto de sociedade futura [...] Pelo contrário, uma das razões do renovado interesse pelo ensino de geografia é que, na época da globalização, a questão da natureza e os problemas ecológicos tornaram-se mundiais ou globais, adquiriram um novo significado [...] O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção ambiental e as relações sociedade/natureza [...] deve realizar constantemente estudos do meio [...] e deve levar os educando a interpretar textos, fotos, mapas, imagens (CAVALCANTI, 2006, p. 23).

Um caminho para interpretação das paisagens, por meio de fotos, imagens e textos, que promovam mais sentido à aprendizagem dos estudantes, seria algo do espaço vivido pelo estudante, aquele não distante do cotidiano destes, pois desse modo as descrições e elementos visuais não estarão distantes das referências da comunidade onde se insere a escola. Assim, cabe ao professor trazer para sala materiais e informações mais concretos sobre as realidades dos estudantes. Além do mais, essa proposta gera uma aprendizagem mais significativa e concorre para uma educação emancipatória, pois ao construir seu conhecimento, os alunos não estarão na posição passiva e também ficarão mais concatenados àquela realidade paisagística, em relação a isso, Callai (2001) afirma:

Um ensino conseqüente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para buscar o conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio. Isto é educar para a cidadania, e “para que a educação para a cidadania se torne emancipatória deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ‘ajustar’ os alunos à sociedade existente” (Giroux, 1986, p. 262). Nem ajustar e nem transformá-los em meros espectadores do que acontece, mas fazê-los participantes, se não dos problemas e questões estudadas, em si, ao menos tornando estas questões ligadas com a vida das pessoas envolvidas, mostrando-lhes que são iguais a nós, homens e mulheres concretos que vivem em um determinado lugar, e não

seres abstratos e neutros (CALLAI, 2001, p. 143).

No entanto, tal abordagem do pensamento geográfico, a partir do local para que essa não gere desmobilização para a apreensão da paisagem, requer um olhar que vise justamente destacar a estranheza do entorno do estudante, mesmo que este seja extremamente familiar, pois assim o estudante será conduzido a um olhar da paisagem local evidenciando oposições, contradições e adversidades. Quanto a essa postura de olhar do viajante a partir da estranheza, Cardoso (1995) destaca que:

Assim, neste sentimento de estranheza de “alheamento” e distância, seu mundo não se estreita, se abre: não se bloqueia, mas experimenta a vertigem da desestruturação (sempre, em alguma medida, marcada pela perda e a morte) que lhe impõem as alterações do tempo. É desta natureza o estranhamento das viagens: não é nunca relativo a um outro, mas sempre ao próprio viajante; afasta-o de si mesmo, deflagra-se sempre na extensão circunscrita de sua frágil familiaridade, no interior dele próprio (CARDOSO, 1995, p. 349).

Apesar de propor certo distanciamento na observação da paisagem, esta não gera o desenraizamento do “viajante”, muito pelo contrário e com o adendo de tudo aquilo que torna o meio estranho a ele, mas que proporciona a diferenciação desse meio, no qual, a partir dessa postura de “olhar do viajante” é possível visualizar o que antes era invisível e de ver o novo na paisagem que se apresentava contínua e agora torna-se descontínua. Por tudo isso, demonstra-se que a análise da paisagem com postura de “olhar de viajante” não objetiva o conhecimento como fim, mas está pautada no processo de ensino aprendizagem, no qual a resolução, ou seja, o conhecimento não é a principal força motriz para o processo, mas sim o problema, a questão que se tem como partida da paisagem. Partindo dessa dinâmica, a figura do professor também não pode ser a tradicional, ou seja, aquele que detém todo o saber e conhecimento, mas ao se colocar como mediador pode proporcionar, no processo, a construção do conhecimento. Quanto a essa forma de construção do

conhecimento, Callai (2001) pontua:

Este conhecimento deve ser problemático e problematizador, não pronto e acabado, e deve ser reconhecido como histórico e social tal como despojado das suas pretensões objetivas. O papel do professor é redimensionado. Ele não abdica do que sabe e nem some a hierarquização dos papéis sociais que temos a cumprir. Só que em vez de ficar ouvindo a sua própria voz, o seu discurso que agrada a si próprio, deve intermediar a relação de aprendizagem, facilitando o acesso de informações ao aluno e os materiais necessários à realização da aprendizagem, encaminhar leituras e observações e assessorá-los (CALLAI, 2001, p.146).

Porém, a promoção dessa prática no ensino de Geografia, que a partir da paisagem local e da postura do “olhar viajante”, mediada pelo professor, pode apresentar problemas como: falta de material (fotografia, imagens), livro didático incapaz de dar maior suporte na investigação da paisagem. Em consequência dessas dificuldades, caberá ao professor produzir o material base de análise e, para tanto, esse profissional está com uma postura de professor-pesquisador, ou seja, aquele que não ensina somente o que aprendeu, aquele que não ensina apenas a partir de suas memórias, também, não ensina apenas conceitos e técnicas, mas o professor-pesquisador é aquele que pesquisa qual o melhor processo de aprendizagem. Quanto à pesquisa que o professor precisa fazer do pensamento do aluno:

É por tudo isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva. Não me lembro do meu próprio processo de alfabetização. E para a maioria das pessoas isso não interessa. Basta saber ler e escrever. Ou seja, o que interessa é o resultado. O que interessa é poder usar competentemente a língua portuguesa para ler e escrever. Para o professor

responsável pela alfabetização, porém, isso não basta. Para poder ensinar, ele precisará saber como se aprende. Como ele não se lembra de como ele aprendeu, ele precisará investigar minuciosamente esse processo. Precisar saber como esse processo ocorre. Precisar saber o que seus alunos já construíram a respeito e que hipóteses estão construindo a respeito desse processo (BECKER e MARQUE, 2007, p. 58).

Desse modo, o professor pode utilizar como estratégia de conhecer o processo que leva o estudante a aprender, as perguntas investigativas e também proporcionando momentos para os alunos manifestarem suas apreensões a cerca do meio. A partir desse diagnóstico do raciocínio geográfico do aluno quanto ao meio, caberia ao professor criar caminhos para a aprendizagem baseada na análise paisagística do meio.

Para tanto, o professor-pesquisador é também um profissional que quebra com a invariabilidade da escola e de práticas engessadas, pois se propõe a um constante repensar de estratégias ao incorporar novas situações e indagações propostas pelos estudantes. Com isso, o professor, também auxilia o seu grupo de estudantes a ampliar a sua capacidade de construir conhecimento. Além de romper com a imposição de planos oficiais, propõe uma aprendizagem mais criativa. Nesse sentido, Callai (2001) pontua:

Não é possível aceitar que se devam estabelecer planos oficiais com a definição dos conteúdos de cima para baixo a fim de obter através de uma homogeneidade a garantia da qualidade, mas nem por isso deve-se desprezar proposições alternativas de modelos como sugestões em nome de que cada professor deve ter sua autonomia. O que não pode acontecer é se impedir o professor de pensar alternativas, de escolher ou de criar (CALLAI, 2001, p. 135).

Porém, para romper com um modelo de aprendizagem, se faz necessário que o docente abandone com a lógica tradicional e já desgastada do detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o

estudante seria o receptor do conhecimento, ou seja, urge difundir, nas escolas, a relação professor-aluno em que o foco não esteja no professor. Mas, dificilmente essa mudança ocorrerá de forma unilateral e orgânica, a partir do profissional, porém se estruturada e baseada a partir de formações, esse movimento pode ser iniciado. Quanto a isso, Castellar (1999) pontua:

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor. O professor e seu grupo devem repensar o papel que desempenham e questionar esse “mal-estar docente” que se desencadeou no professorado, em função da falta de apoio, as críticas que o tornam único responsável pelos problemas teórico-metodológicos (CASTELLAR, 1999, p. 52).

As inovações didáticas que os professores podem promover em sala de aula podem influenciar na aprendizagem, porém não se pode imputar aos professores toda a responsabilidade das dificuldades que muitos alunos apresentam. Assim, a proposta das reformulações didáticas promovidas no chão de sala pelos educadores promoverá mais interferências de aprendizagem, se subsidiada por formações continuadas, com o auxílio de novas ferramentas digitais (internet, *tablet*, lousas digitais, etc.), além de um salário digno que permita os professores a não precisar recorrer a outras formas de renda para manter uma vida digna, ou seja, existem outras questões para além dos muros das escolas que influenciam na melhoria da aprendizagem. Porém, já não é mais possível permanecer inerte diante da baixa aprendizagem apresentada pelos estudantes, assim no *front* da educação, a partir de reflexão, método e metodologias, é possível promover um primeiro impulso às inovações a partir dos professores.

Considerações Finais

Portanto, o atual ensino de Geografia deve buscar um caminho de constante renovação, evitando o engessamento de suas práticas

e não descartar a relevância e protagonismo dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido não basta apenas dar palco para o estudante, este deve ser estimulado e instigado para um pensamento geográfico de análise crítica de “olhar de viajante”, mesmo que o meio em estudo seja conhecido, a estranheza inquietante concorre para a busca pela investigação das intenções expostas na paisagem.

Essa constante renovação à que se propõem apesar de ser um caminho que diverge do conforto e comodidade que os livros e apostilas proporcionam na rotina escolar, é uma postura docente, que pela constante inovação direcionada às necessidades dos estudantes, pode gerar aprendizagem significativa. Para tanto, os professores devem buscar aulas desafiadoras e que assim os estudantes possam a partir dos questionamentos engajarem-se no processo de aprendizagem de forma ativa. Nesse sentido, há uma necessidade de buscar metodologias que se distanciem das propostas mnemônicas e que o fim não seja o conteúdo, mas o processo. Para que assim ocorra, nas aulas, a produção dos estudantes, que concorra para a exposição mais criativa e menos mecânica da aprendizagem destes.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

CARDOSO, Sergio. O olhar do viajante. pp. 347-359. In: NOVAES, A. **O Olhar.** São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

COLÂNGELO, A. C (2004). Geografia Física, Pesquisa e Ciência Geográfica. In: GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 16, pp. 09-16.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? p. 54-60 In: BERKER, Fernando & MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (org. *et al.*). **Ser Professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MORAES, A. C. R. **Geografia, pequena história crítica.** 21. Ed. São Paulo: Ed. Annablume, 2007.

NAGEL, E. (1979) Ciência e Objetivo. In: **Filosofia da Ciência**, Sidney Morgenbesser (org.), Ed. Cultrix, São Paulo, pp.13-23.

VANZELLA CASTELLAR, S. M. **A Formação de Professores e o Ensino de Geografia**. Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015.