

## REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO POPULAR

Érico Lopes Pinheiro de Paula\*

Natália Messina\*\*

**RESUMO:** Delineado a partir de um exercício de sala de aula aplicado a alunos de instituição particular urbana no município de Aracaju-SE, este ensaio abarca questões referentes aos instrumentos e às formas em que a avaliação se apresenta no cotidiano escolar. Conferindo ênfase a Geografia escolar, foi desenvolvido um panorama relacionado as tendências pedagógicas, inspirações filosóficas e práticas educativas desenvolvidas ao longo da história. Preceitos da Epistemologia Genética e da linguagem compõe os elementos que auxiliaram a compreensão da relação do desenvolvimento humano às praticas escolares. Ao final, enfatizamos que o contexto neoconservador-liberal pode limitar a ação e consciência sobre o processo de ensino – especialmente no que tange à educação popular – e, com os indícios encontrados, amplifica-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho contextualizado, reflexivo e crítico. Com a análise desenvolvida, deixamos sugerido que exercícios escolares como esse distanciam-se da efetiva educação popular, conforme referências nas quais acreditamos.

**Palavras-chave:** Epistemologia Genética; Ensino de Geografia; Educação Popular; Políticas Públicas em Educação; Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** Outlined from an exercise class applied to urban private school students in the city of Aracaju-SE, this paper covers issues relating to the instruments and the ways in which the evaluation is presented in everyday school life. An emphasis school Geography, developed an overview related pedagogical trends, philosophical inspirations and educational practices developed throughout history. Precepts of Genetic Epistemology and language make up the elements that helped the understanding of the relationship of human development to school practices. Finally, we emphasize that the neoconservadorliberal context can limit the action and awareness of the teaching process - especially with regard to public education - and the found evidence, amplifies the need of developing a contextualized, reflective and critical work. With the developed analysis suggested that we leave school exercises such distancing is effective popular education, as references in which we believe.

**Keywords:** Genetic Epistemology; Geography Education; Popular Education; Public Policies in Education; Elementary School.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e especialista em Divulgação de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Pedagogia pela USP e em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Campus de Araraquara.

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e graduada em Geografia pela UFTM.

## INTRODUÇÃO

As tendências pedagógicas que se desenvolveram ao longo da história, principalmente a partir de inspirações filosóficas e das práticas educativas, resultam hoje numa profusão de princípios, conceitos e instrumentos mobilizados diariamente pelo profissional docente. Na Educação Básica, especialmente pública, mas não apenas, as reformas dos sistemas educacionais empreendidas pelos governos estaduais ao longo do séc. 20 têm impacto significativo – seja na gestão dos processos escolares, seja no apoio técnico ao desenvolvimento profissional dos professores.

Neste texto, fomos motivados a problematizar questões referentes aos instrumentos e às formas que a avaliação escolar apresenta no cotidiano de sala, bem como a discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Geografia escolar do Ensino Fundamental, em função de uma perspectiva de educação popular. Tomamos como inspiração um exercício realizado por alunos de instituição particular urbana no município de Aracaju-SE – que foi conhecida por nós de maneira informal. Os argumentos aqui apresentados foram construídos no estilo ensaístico, objetivando afastarmo-nos de alguns aspectos imprescindíveis à pesquisa acadêmica e posicionarmo-nos eticamente.

Tão somente, apresentamos revisão bibliográfica e análise documental sobre o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, com o intuito de contextualizar e ilustrar alguns instrumentos didáticos. Nesse trajeto, focalizamos prioritariamente o desenvolvimento da disciplina Geografia no currículo das séries iniciais da Educação Básica. Partimos de breve retrospectiva sobre o surgimento da ciência geográfica moderna, no intuito de recompor alguns fundamentos sócio-históricos e pedagógicos que explicam seu caráter e seu desenvolvimento, dentre o conjunto de conhecimento sistematizado pela humanidade. Em seguida, empreendemos revisão sobre a legislação e os modelos de educação que começam a se consolidar no Brasil por volta do séc. 19. Encerramos o retrospecto deixando alguns apontamentos sobre a história dos materiais didáticos para o ensino de Geografia no país.

Apesar de todo avanço científico contemporâneo, em Psicologia e Ciências da Educação, nos questionamentos que fazemos sobre currículo e aprendizagem encontramos ainda alguns indícios que revelam descompasso entre as orientações

dos sistemas oficiais e a prática cotidiana do professor. No debate, destacamos que o contexto neoconservadorliberal (APPLE, 2001) pode condicionar a didática no sentido de limitar ação e consciência sobre o processo de ensino – especialmente no que tange à educação popular.

Ao final, sugerimos uma forma pela qual os conceitos de “aprendizagem” e “atividade” podem ser compreendidos, na reflexão sobre a adequação de algumas práticas escolares em relação à ciência e aos parâmetros oficiais. Não obstante, reconhecemos que a fragmentação do trabalho docente (interescolar e intraescolar), e do conhecimento disciplinar, definem os caminhos possíveis para o profissional sobreviver em atuação.

## **A CIÊNCIA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: PRELIMINARES**

O principal objetivo dessa seção é ajudar a compreender os fatores históricos e teórico-metodológicos que incidem sobre o Ensino da Geografia, como disciplina e matéria escolar. Alguns traços da Geografia Escolar no Brasil podem ser identificados mesmo no período colonial, quando era ministrada pelos jesuítas de forma incipiente, aos indígenas e filhos dos colonos. Na época, além da formação religiosa (catequização) e dos estudos sobre a terra – paisagens, formações geológicas e territórios – os colonizadores viam também a necessidade de criar o conceito de povo e de definir os contornos da cultura, forjando uma identidade e uma ideologia autóctone (ROCHA, 1996).

A partir da Independência, a Geografia foi instituída como disciplina escolar, em 1837, quando foi apontada como um componente do "Programa" de conteúdos do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Descrito por Santos (2004) e Corrêa (2015), este fato histórico é marcado pela intenção de capacitar intelectual e politicamente a elite brasileira, ansiosa por inserir-se nos cargos políticos e em outras atividades relacionadas. Considerada um saber essencial – principalmente para a formação de intelectuais, administradores e bacharéis –, passou a fazer parte de cursos preparatórios para o ingresso nas faculdades de Direito. Levando em conta as questões históricas da educação popular, Brandão e Assumpção destacam que naquele momento:

Iniciativas muito isoladas de criação de escolas gratuitas, desde o Império, foram sendo timidamente ampliadas nos primeiros anos da República. Entretanto, a ausência de uma política educacional definida e o abandono da responsabilidade de promover a educação escolar básica somaram-se a fatores sociais externos ao âmbito da educação, mas com influência sobre ele, para resultarem em progressos lentos, cujos efeitos foram muito pequenos, seja sobre a melhoria dos índices de benefícios escolares às populações pobres, seja sobre uma modificação na qualidade da participação delas na vida nacional (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 16).

Considerada matéria obrigatória nos demais colégios brasileiros de Educação Básica, a Geografia tornou-se presente até chegar aos currículos atuais – a despeito das sucessivas reformas educacionais ao longo do séc. 20. Símbolo dos estudos sobre a superfície terrestre, sempre foi um conceito polissêmico e abrangente, possuindo vertentes tanto clássicas quanto modernas. A Geografia Clássica geralmente é qualificada por supervalorizar a memorização de dados e informações, já que a memorização de “lições” reforça o método descritivo no conjunto de conhecimentos necessários (ROCHA, 1996).

Habitualmente caracterizada pela falta de relação com a realidade do aluno – concebida e executada por meio de infinitas listas de países e capitais, além de uma plêiade de fenômenos geológicos, climáticos e econômicos sem organicidade – Ruy Barbosa já demonstrara (1946) a valorização excessiva da capacidade discente de reter nomenclaturas e dados. O distanciamento da realidade, criado por este tipo de Geografia – fragmentada (coleção de dados) e descontextualizada (apartada da vida) –, permanece na escola brasileira, especialmente pública, o que ajuda a amplificar os questionamentos sobre a importância dessa disciplina na Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BNCC). A partir das alterações em sua perspectiva como ciência ao longo dos sécs. 19 e 20 – bem como na dinâmica da sociedade, dos meios produtivos e da política –, os desafios teórico-metodológicos do ensino de Geografia aumentam em proporção e complexidade.

Como ciência moderna, teve sua origem vinculada aos desafios socioeconômicos enfrentados no surgimento dos estados nacionais europeus, na Era

---

<sup>1</sup> A BNCC é uma ferramenta de apoio e orientação para a construção do currículo da Educação Básica no país, conforme descrição contida na plataforma criada pelo Ministério da Educação: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

Contemporânea, a partir do séc. 19. Contextualizado nesses termos, segundo Araújo (2012), o que melhor define os métodos e os objetivos da Geografia é a "eficácia ideológica", sob a qual se forja a identidade de povo e se assentam as bases da nova ordem político-administrativa. Naquele momento, educadores, políticos e intelectuais mobilizam-se em prol de um Estado que tornasse a educação nacional laica, pública e universal,

Não foi apenas o trabalho político pela escola pública, nem uma súbita tomada de consciência do poder de Estado, o que, nas primeiras décadas do século 20, provocou o advento do ensino escolar oficial. Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias foram também fatores muito importantes (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 15).

Da mesma maneira que a Geografia foi uma resposta ideológica das elites europeias, para salvaguarda de privilégios e interesses na transição da ordem feudal para a ordem capitalista contemporânea, o desenvolvimento dessa ciência no Brasil atendeu demandas do poder, conforme já dito. Em decorrência de um modelo produtivo que tinha por base utilização extensiva do solo, apropriação intensiva do lucro e relações sociais baseadas no escravismo. O governo federal da recente República tinha pequenas garantias de que seu projeto unificado de nação vingasse. Na sequência, a queda da república oligárquica abriu caminho para a refundação da pátria, agora com base em critérios insuflados pelo nacionalismo, desenvolvimentismo e Estado forte.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ENTRE A ORIGEM E A ATUALIDADE DE LEI 9.394/96**

Por ora, apontamos alguns momentos relevantes para pensarmos as ações docentes contemporâneas, em função do direcionamento pedagógico preconizado por reformas e propostas curriculares dos governos no Brasil. A partir dessa seção, no intuito de ilustrar alguns modelos em suas didáticas próprias, tentamos destacar as formas pelas quais o ensino de geografia de desenvolveu recentemente.

Como base, selecionamos ideias contidas na tese de Vera Maria dos Santos, para que fosse possível reunir argumentos sobre a crítica aos instrumentos e práticas utilizados em sala de aula no séc. 21. Seguindo o roteiro da autora, o primeiro momento significativo nessa trajetória diz respeito ao Ato Adicional de 1834 que, conforme o preâmbulo, "faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832" (BRASIL, 1834), promovendo a descentralização da administração imperial, que antes estava consolidada nos Conselhos Gerais.

Às Câmaras e Assembleias provinciais foi delegada a competência "sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la" (idem), ao que se seguiu a organização escolar na forma regionalizada como permanece até hoje. Também, competia a esses órgãos legislar "sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados" (idem), o que imprime também caráter conjectural à formação e à carreira dos professores das escolas públicas.

Ainda assim, apenas em 1838 começa a mostrar-se definido o papel da Geografia na formação inicial e na formação de professores das províncias. O fato comprova-se pela criação da disciplina "Elementos de Geografia", separada da disciplina de História, na Escola Normal de Sergipe – ainda que não tenha iniciado suas atividades antes de 1846. Por conta de restrições orçamentárias, o projeto original vigora apenas entre 1847 e 1853, quando novamente volta a ser ministrada em conjunto, agora anexada à cadeira de Retórica.

Foi na reforma Couto Ferraz, de 1854, que a Geografia passou a ter posição de destaque dentro do currículo da educação básica, no bojo do Decreto nº 1.331-A (BRASIL, 1854). Defini-se no art. 47 que o ensino primário deve oferecer instrução relativa "os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil". Nesse momento a política do Império é que condiciona os governos provinciais na tentativa de implementar as mudanças administrativas determinadas – de modo assemelhado ao que o governo federal pretende hoje com a BNCC, em relação à execução das políticas educacionais nos estados.

Com o advento da República diversas questões sociais tomaram a proporção de grandes debates, fóruns e assembleias. No que se refere à educação escolar e à instrução pública, o início do século 20 (especialmente no período pré-Vargas) foi

chamado de período das reformas educacionais nos estados<sup>2</sup>. O Ministério da Educação ainda não existia com as funções que desempenha atualmente, o que proporcionou amplo espaço para produção de consensos a respeito dos rumos da educação nacional, porém em âmbito regionalizado. Nessa atmosfera é que tem início um movimento de influência preponderante sobre a escolarização do período republicano: a Escola Nova.

Tendo por base as ideias "renovadoras", o movimento debatia e propunha caminhos para o enfrentamento dos principais temas educacionais da época: a escola pública (universal e gratuita), o mesmo tipo de educação para todos (isonomia) e o ensino leigo. Os principais expoentes da Escola Nova tiveram influência decisiva nas reformas escolares daquela época, seguindo a cronologia: Sampaio Dória (1920, SP), Lourenço Filho (1922-3, CE), Anísio Teixeira (1924, BA), José Augusto Bezerra de Menezes (1925-8, RN), Lisímaco Costa (1927-8, PR), Francisco Campos (1927-8, MG) e Fernando de Azevedo (1927-30, DF/RJ). Entretanto,

A partir da "luta pela escola pública" e das primeiras iniciativas de "combate ao analfabetismo", muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma *educação popular* liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Mesmo em graus elementares, a escola pública é deficiente e deixa ainda à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças, adolescentes e jovens pobres (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p.18, grifo do autor).

Em consonância, existiram iniciativas que apregoavam a instituição escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma "oficina social", que redimisse o país de sua principal chaga: o analfabetismo endêmico. Nesse ínterim, vive-se também o período do "entusiasmo pela educação", no qual os anseios das elites convergiam para a escola como possibilidade de redenção, de superação dos atrasos crônicos de um país periférico.

Entretanto, cada estado mantinha sistema próprio, sem que estivesse plenamente submetido ao poder federal. Sem unidade administrativa, as reformas atendiam demandas locais e regionais, com o ensino secundário ainda ministrado na

---

<sup>2</sup> Informações verificadas no dossiê do CPDOC/FGV disponível em:  
<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>

forma de cursos preparatórios de caráter propedêutico (TENÓRIO, 2009). Justamente por isso, entre os lemas e as inspirações reivindicados, encontramos em grande parte das reformas a educação vista por uma matriz spenceriana – que enfatizava a formação acadêmica com forte conteúdo intelectual, moral e físico. Somente em 1953 surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC, tornando-se responsável pela centralização do sistema educacional brasileiro até 1960.

Existem subsídios para a reflexão sobre centralização e descentralização das políticas educacionais brasileiras no período republicano. No sítio oficial do MEC registra-se um retrospecto do órgão, que toma por base o lançamento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo" (1932). Segundo o ministério, apenas a partir desse documento definiram-se as premissas da educação nova, concebendo a educação ideal em "uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita". Diante dessas concepções, entre 1934 e 1945 o ministro varguista Gustavo Capanema Filho empreende reformas nos ensinos secundário e universitário, com o objetivo atrelado à implantação das "novas" bases da educação nacional.

Posteriormente, na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, as secretarias estaduais e municipais voltaram a ter maior autonomia, diminuindo a centralização do ministério. Com a LDB do regime militar (1971) o ensino passa a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, com o flagrante objetivo de fazer frente à carência do capital cultural nas famílias. Nesse momento é prescrito um currículo básico comum, no primeiro e no segundo graus, com uma parte diversificada em função das diferenças regionais.<sup>3</sup> Mesmo nos anos da ditadura pós-1964, com forte ênfase nos preceitos do tecnicismo, continuava consolidada uma realidade escolar excludente, que privilegiava recortes de classes: educação erudita/propedêutica para os jovens que buscariam espaço na universidade pública de excelência e profissionalizante para os descendentes da classe trabalhadora. Contudo, existem autores que divergem sobre o papel do Estado nesse processo:

A luta pela escola pública, as sucessivas campanhas pela erradicação do analfabetismo e as experiências de educação de classe entre operários são repertórios de ideias, de propostas e de práticas

---

<sup>3</sup> Informações sintetizadas a partir do sítio oficial:  
[Http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2)



originadas e conduzidas por *movimentos de educação*, ou então por setores de *movimentos sociais e/ou políticos* dedicados à educação, durante as três ou quatro primeiras décadas do século 20 (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 21, grifo do autor).

A partir da redemocratização, fica então consagrada a Educação como direito social: "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1998, art. 205). Passa a ser obrigatória a educação escolar como direito público subjetivo (art. 208), entre a idade de 4 e 17 anos (Emenda Constitucional nº 59, de 2009), sendo compulsório ao Estado oferecer as vagas e as condições adequadas para o seu exercício. É redigida e aprovada a última LDB (Lei 9.394/96), que enseja novos olhares e fundamentos para as disciplinas da educação básica. Com isso, foi restabelecida a autonomia dos professores, bem como da sociedade civil, para a determinação final sobre o currículo nas escolas.

Nesse contexto, a Geografia disciplinar passa a dialogar intensamente com as descobertas científicas, configurando-se em:

Uma Geografia [... não] apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe[a] tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 72)

Atualmente, as orientações e as diretrizes para o ensino de Geografia têm levado em conta as intensas e rápidas transformações civilizatórias decorrentes de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. A espacialização, a contextualização e a territorialização de fenômenos naturais e sociais fazem parte do ensino moderno da ciência geográfica (ARAUJO, 2012). Outros aspectos do ensino-aprendizagem devem agora ser levados em consideração – como as relações com a linguagem (MOUTINHO, 2008), o desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança (ABREU E SILVA, 2013), ou mesmo as relações espaciais que se produzem no ambiente de sala (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2006) –, elementos incorporados ao ensino de Geografia desde a implantação da Lei 9.394/96.

Com relação aos recursos didáticos, embora configurem apenas subsídios para as atividades do professor, atualmente livros e manuais (ou similares) exercem papel de importância e influência na sala de aula. Definidos em função dos atos e práticas escolares consolidados ao longo de um tempo, os recursos didáticos (como manuais e livros didáticos) materializam os elementos culturais, históricos e de organização das práticas escolares em determinado contexto de educação formal. São partes constituintes das instituições – sejam religiosas, públicas ou privadas – em todos os níveis de ensino (ESCOLANO, 1992).

Com relevante presença na constituição da escola e no desenvolvimento dos processos de ensino, a preocupação com sua elaboração e utilização está presente nas pesquisas de todas as disciplinas escolares, contudo, o enfoque neste ensaio está associado ao ensino de Geografia. Como exemplo, no Estado de Sergipe, segundo a tese de Santos (2004), os primeiros instrumentos utilizados foram compêndios e manuais enciclopédicos, que não garantiam especificidade ao estudo. Em seguida, começaram a ser editados e adotados os livros chamados de "corografias".

Historicamente, o livro "Corografia Brasília" do padre Manoel Aires de Casal, publicado em 1817, tornou-se referência para os autores de livros didáticos das mais diversas áreas. E, de acordo com Pessoa, deficiências (e imprecisões) conceituais (e metodológicas) contidas no livro de Casal, como o "uso excessivo de nomenclaturas, a descrição exagerada de fatos, a ausência de explicações e a inexistência completa de mapas" (2007, p. 32), foram transmitidas a outras obras publicadas na época.

Incluída como disciplina na estrutura curricular do Colégio Pedro II, e do sistema escolar brasileiro posteriormente, a ciência geográfica impulsionou a produção de livros e materiais didáticos específicos (ROCHA, 1996). Neste mesmo momento histórico, segundo Pina, surge provavelmente o primeiro livro didático de Geografia publicado no Brasil, em 1840. Com o título de "Introdução corographica á Historia do Brasil", o livro era destinado ao ensino primário e foi escrito pelo autor Pedro d'Alcantara Bellegarde, muito embora:

Em pesquisa recente, Albuquerque (2009) encontrou na Biblioteca do Exército, no Rio de Janeiro, o livro *Compendio de Geographia Elementar*, de José Saturnino da Costa Pereira [...], do ano de 1836. Este livro destinava-se às escolas brasileiras. Seu autor era oficial engenheiro e senador do Império. Esse dado demonstra que as

publicações de Geografia podem ainda ser encontradas com datas anteriores àquela apontada como marco inicial (PINA, 2009, p. 30).

Catalisando o início desses estudos no Brasil, outra obra que merece destaque é o livro "Compêndio de Geografia Elementar", de Manuel Said Ali Ida, editada em 1905. Com influência da escola francesa, a obra foi pioneira na divisão territorial do Brasil em cinco regiões, "utilizando critérios de afinidades econômicas dos estados entre si e sua relação com as condições naturais" (PINA, 2009, p. 33). Carlos Miguel Delgado de Carvalho, com sua Geografia Pátria, deu sequência nos estudos de Manuel Said Ali Ida. Ao estimular o patriotismo, seus trabalhos serviram para apoiar a construção do Estado Nacional republicano.

Sobre as demandas definidas pelo contexto histórico, Vlach relata que "por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la [a Geografia Escolar] fácil e cativante" (2004, p. 194). Delgado de Carvalho teve papel de destaque para os temas da Geografia na década de 1920 – tanto para o debate científico, quanto para o desenvolvimento enquanto disciplina escolar no Brasil.

Com formação no paradigma francês, professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos brasileiros, Carvalho trouxe discussões modernas e explicativas sobre a ciência geográfica. Com a comunidade educacional acostumada a conteúdos voltados para os dados físicos, humanos e políticos, sob uma ótica eurocêntrica, Carvalho conquistou apenas uma pequena parcela do mercado nacional de livros, tendo sido sua obra suplantada pelos manuais escolares de Aroldo de Azevedo (PINA, 2009, p. 36).

## **APRENDIZADO: EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E LINGUAGEM**

Até aqui, percorremos alguns momentos marcantes na trajetória da Geografia como ciência moderna, destacando seus pontos de contato com a história dos Estados Nacionais modernos e das ciências humanas e sociais em geral. Paralelo a isso, exploramos alguns elementos envolvidos na constituição da Geografia como disciplina na Educação Básica, colocando em perspectiva sintética a história da educação e da escolarização no Brasil. Em seguida, problematizamos alguns

aspectos relacionados aos recursos didáticos, enfatizando nossa preocupação com os modelos de ensino preconizados pela legislação educacional pós lei 9.394/96.

Abrimos nessa seção as considerações acerca das formas didáticas da educação ativa, como preparação para a crítica que fazemos a um recurso didático utilizado frequentemente nas salas de aula do ensino regular. Nosso objetivo é discutir até que ponto determinadas práticas pedagógicas atendem a legislação em vigor hoje, ao mesmo tempo em que questionamos se elas garantem condições para o exercício de uma genuína educação popular.

A concepção de educação popular, no sentido que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho (e **no qual acreditamos**), não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos, da educação informal e nem simplesmente uma forma de educação permanente. Frente a modelos oficiais e hegemônicos – internacionalizados como paradigmas legítimos de trabalho com as classes populares por meio da educação e, finalmente, rotinizados como instituições de trabalho pedagógico consagrado –, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o projeto de educação, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 26-7, grifo nosso).

A Geografia enquanto disciplina escolar brasileira, no decorrer de sua existência, aproximou-se das concepções e características da vertente Clássica. Nas escolas a memorização e o conhecimento estéril revelam-se constantes, onde a retenção de dados e conceitos torna-se sinônima de aprendizado. Apesar de inúmeras pesquisas, críticas e reformas, tal realidade ainda é observada e vivenciada na rotina escolar brasileira. A Geografia moderna e científica, ministrada de forma contextualizada e que prioriza o contato dos alunos com os fenômenos, vincula-se invariavelmente ao discurso e não à prática escolar.

A partir do final do século 20, com a redemocratização e a lei 9.394/96, os PCNs reúnem orientações fundamentais para entendermos que a superação do modelo

enciclopédico e descritivo é mais presente no discurso do que na prática de ensino na escola básica. O documento editado em 1997 pelo MEC, em seu volume que trata da disciplina Geografia no Ensino Fundamental, defende uma disciplina escolar que não esteja focada apenas na descrição estéril das unidades percebidas (paisagens, territórios, fenômenos), assim como não deve estar pautada tão somente na "interpretação" do mundo (em seus aspectos sociais, políticos, econômicos). Reivindica-se que trabalhe as relações da sociedade com o meio, na mesma proporção que identifique adequadamente os elementos naturais que delas fazem parte. Propõe-se a investigação sobre as múltiplas interações entre homem e natureza, ao longo da história, para a constituição de um espaço significativo e significado.

Ancorado em uma perspectiva sobre aprendizado e desenvolvimento humano, o documento orienta que se estimule nos alunos as competências envolvidas nas ações de: identificar, refletir, compreender e explorar as relações sociedade-natureza. As práticas do professor devem mediar problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e investigação - no contato direto com os fenômenos sociais, culturais ou naturais -, criando oportunidades e privilegiando uma posição de protagonista por parte do aluno, na formulação de hipóteses e explicações. Tomando por exemplo a cartografia escolar, a imagem e a representação são elencados como fundamentos do processo ensino-aprendizagem. Porém, o desenhar é uma brincadeira nas primeiras séries e, ainda que simule um procedimento técnico da Geografia, não deve perder o caráter de fruição e de necessidade psicológica que caracterizam essa atividade humana. O documento dos PCNs confirma que o recurso "é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção" (BRASIL, 1997, p. 88), nitidamente confirmando os resultados da psicologia genética.

Portanto, são inúmeras as passagens no documento que demonstram o aceite às constatações decorrentes da Psicologia em geral, bem como das suas vertentes empíricas e experimentais. Mais do que isso, quando os parâmetros transferem o foco do ensino-aprendizagem para as ações (contar, identificar, manipular, organizar, simular, entre outras), em detrimento dos conteúdos estanques, torna-se evidente sua sustentação nas conquistas proporcionadas pelos trabalhos dos epistemólogos genéticos. Sem o objetivo de nos estendermos sobre autores já estudados em

demasia, trazemos aqui apenas alguns princípios decorrentes das pesquisas de J. Piaget, para garantirmos condições teóricas no aprofundamento da crítica posterior.

O problema científico que motiva os trabalhos de Piaget tem natureza psico-epistemológica. Em sua época, o autor propõe estudar a construção do conhecimento no indivíduo, em outras palavras, como o sujeito passa de um nível de menor conhecimento para outro de maior. Embora o desenvolvimento ontológico do aparato cognitivo seja o cerne da epistemologia (*episteme + logos*) genética (*genesis*), o fato não impede de reconhecer similaridades entre a trajetória do indivíduo e o desenvolvimento científico da civilização (PIAGET, 1997). Arredio à famosa polarização - que conceituava a origem do intelecto humano exclusivamente nos aspectos apriorísticos ou nas determinações do meio -, Piaget adota o corolário de que toda inteligência humana é construída (em etapas) na relação entre o sujeito que conhece e o objeto/meio a ser conhecido.

Do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Em todos os níveis, a inteligência procura compreender, explicar etc.; só que as funções do interesse, da explicação etc. são comuns a todos os estágios, isto é, "invariáveis" como funções, não é menos verdade - que "os interesses" (em oposição ao "interesse") variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1997, p.14).

Assim, para o psicólogo suíço, o desenvolvimento das formas superiores do pensamento ocorre em sucessão linear de etapas, nas quais apenas problemas e motivações intrínsecos colocam em movimento o mecanismo funcional, no qual aprender é ação e não sujeição. Quando se está a pedir para que o aluno "estude mais", significa que os motivos e o engajamento naquele tipo de atividade já estão comprometidos por fins extrínsecos - como "passar de ano", fazer os pais "orgulhosos" ou até ganhar "estrelinhas" na caderneta.

Obviamente, as etapas das quais fala Piaget são sucessivas, e lineares, apenas quando se leva em conta a história de cada indivíduo – podendo variar intensamente entre alunos de idades diferentes, por exemplo. Contudo, para nos concentrarmos no recorte que interessa a esse ensaio, fazemos algumas discussões sobre as características marcantes na primeira série do ensino fundamental – dos cinco anos e meio até por volta dos sete, precisamente na passagem do quarto (inteligência intuitiva / de 2 a 7 anos) para o quinto estágio (operações concretas / 7 a 11 anos) piagetiano.

Podemos caracterizar o mecanismo funcional sugerido acima como o *modus operandi* do aparato cognitivo de qualquer ser humano, numa estrutura invariável que define o fundamento cognitivo de cada um. Segundo Piaget, "a ação humana consiste [num] movimento contínuo e perpétuo de reajustamento e de equilíbrio" (1997, p. 16), que envolve processos de assimilação (contato), acomodação (relação) e adaptação (mudança de condutas). Particularmente, é no âmbito dessa discussão que o autor postula que todo desenvolvimento, desde o nascimento do ser humano, atende inequivocamente necessidades psicológicas internas, sendo que "pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, e 2º a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, 'acomodá-las' aos objetos externos" (1997, p. 17).

Dessa forma, mente e corpo tendem a modular seu funcionamento no organismo, o que no aspecto cognitivo significa a memória das adaptações ocorridas nas estruturas variáveis de conhecimento, representadas em "formas particulares de equilíbrio" – diríamos mesmo dinâmico. Inclusive, Piaget reconhece que a ação do sujeito cognoscente pode conter caracteres afetivos, intelectuais e mecânicos (alternada ou concomitantemente), como desequilíbrio que motiva a construção de uma nova experiência/explicação sobre o ato realizado. A existência dessa posição na obra do psicólogo permite assumir que foi negligenciada na crítica aos seus trabalhos por muito tempo, parecendo ser fundamento científico apenas entre os resultados teóricos de Henri Wallon ou David Ausubel, por exemplo.

Existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual [...] toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor do fins): são os sentimentos.

Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (PIAGET, 1997, p. 22)

Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional), Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão) (PIAGET, 1997, p. 36).

Outra postura metodológica que decorre das pesquisas em Epistemologia Genética, especialmente da obra piagetiana, é a relevância atribuída aos processos sociais na constituição da inteligência individual – postura com frequência devotada apenas a Luria, Leontiev ou Vygotsky, por exemplo. A saber, para Piaget, a aquisição da reflexão ocorre em um período compreendido na faixa etária que nos preocupa aqui (entre 6 e 7 anos). Conforme os relatos do suíço, as transformações da ação individual ocorrem em "estreita conexão com os processos sociais" (PIAGET, 1997, p. 42), envolvendo as necessidades relacionais surgidas com a autonomia e o descentramento, proporcionados pela superação do egocentrismo intelectual.

Assim, a criança por volta dos sete anos deixa as condutas impulsivas, passando a modular sua ação na relação com o outro e na linguagem. Por meio de formas inferiores de equilíbrio, proporcionadas pela incipiente abstração, "Pode-se então [...] dizer que a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada" (PIAGET, 1997, p. 42), já que as intervenções dos pares começam a fazer parte de um repertório de (des)estabilizações – que culminam em formas superiores de equilíbrio.



## **A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Explorar as condições de produção e reprodução do conhecimento geográfico, e da disciplina Geografia na Educação Básica, permite problematizar as práticas escolares colocadas em curso contemporaneamente. Apenas a partir desse investimento podemos relacionar alguns fundamentos do desenvolvimento infantil (também de ensino-aprendizagem), para chegarmos à crítica do processo



didático/avaliativo em curso atualmente. Exemplificamos nossas considerações a partir de um exercício, que vimos proposto em um tradicional colégio particular de Aracaju-SE, mostrando "razões e contradições", especialmente no que tange à educação popular.

Figura 1: Exercício escolar reproduzido.

<p>1) Responda com atenção:</p> <p>a) Uma ilha pequena? R: _____</p> <p>b) Um arquipélago na foz de um rio? R: _____</p> <p>c) Um monte pequeno? R: _____</p> <p>d) Um monte grande? R: _____</p> <p>e) Muitas ilhas juntas? R: _____</p>	
<p>f) Lugar onde as pessoas moram obedecem ao mesmo governo e falam a mesma língua? R: _____</p> <p>g) Lados do monte? R: _____</p> <p>h) A base da montanha? R: _____</p> <p>i) Planeta onde moramos? R: _____</p> <p>j) Parte mais alta do monte? R: _____</p>	<p>ESTUDE BASTANTE!</p> 

Fonte: Elaboração dos autores a partir de recursos disponíveis na internet.

Em geral, as reformas curriculares empreendidas desde a década de 1990 atribuíram maior ênfase aos conteúdos procedimentais (ZABALA, 1998), em detrimento dos conteúdos compartimentalizados e estéreis (nomeadamente factuais). A Educação Básica no Brasil apresenta ainda sérias distorções no que tange ao processo ensino-aprendizagem, atestadas nos resultados de avaliações externas nacionais e internacionais – por exemplo, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Sistema de Avaliação de Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Em relação ao ensino de Geografia no ensino fundamental, a dissertação de Maria Moutinho (2008) explora vigorosamente a contribuição desta disciplina para com o desenvolvimento da competência leitora em língua materna. Defende que a leitura, a interpretação/compreensão e a produção de textos, devem ter papel de destaque entre as práticas de sala de aula. Portanto, a partir desse tipo de exercício escolar é possível a superação de dois estigmas que a disciplina carrega, conforme diagnosticado nas seções anteriores: estímulo a “decoreba” e contribuição à fragmentação do conhecimento.

A valorização da experiência vivida e a busca de várias fontes investigadoras (texto escrito, música, charge) que ao serem discutidas

de forma problematizadora representam desafios reflexivos para o estudo de um tema, estão relacionadas aos textos particulares da geografia: o estudo do lugar (do bairro, da cidade), a leitura do texto técnico (o livro didático) e a leitura da imagem espacializada (tradicionalmente o mapa) (MOUTINHO, 2008, p. 30).

Fica nítido no trabalho da autora, que o objeto específico da Geografia nas séries iniciais – prioritariamente o espaço e a paisagem em que a criança está inserida – estimula a observação e o registro. Em contato com o local, fica disponível à criança o conteúdo concreto sobre o qual se inicia o processo de representação (espacial). Entretanto, a leitura da paisagem precisa superar o simples ato de ver e registrar, avançando (com a mediação do professor) na direção das suposições, das hipóteses e da investigação sobre as questões sensíveis, problematizadoras.

O espaço de existência do aluno deve ser apenas o ponto de partida nesses estudos, que devem ser subsidiados também por diferentes fontes de dados documentais, imagens, músicas, textos de vários gêneros e pesquisas. O objetivo deve ser sempre o de criar intervenções práticas significativas (tendo em vista o caráter operativo do mecanismo de aprendizado infantil), despertar e consolidar os conhecimentos geográficos já alcançados por meio de exercícios (vistos como “problema” e não como “tarefa” ou “dever”), em íntima articulação com as outras áreas do conhecimento escolar.

Posso dizer que as práticas de leitura mais comuns nas aulas destes professores são: a leitura oral de trechos do texto pelos alunos, entremeada pela explicação do professor e a leitura silenciosa para a realização de atividades propostas pelos livros didáticos ou pelos professores. Na primeira, o aluno tem o papel de decifrador e o professor é quem constrói o sentido do texto. Na segunda, as questões propostas se caracterizam por exigir dos alunos a localização de informações explícitas [...] Essas duas práticas caracterizam a escolarização da leitura, marcada por práticas consolidadas no cotidiano escolar, perpassando o trabalho tanto dos professores mais jovens como dos mais experientes. São exemplos de práticas que se tornam automatizadas, não levando os alunos ao desenvolvimento da consciência e espírito crítico. Portanto, em minha opinião, é necessário que os alunos aprendam outras estratégias de leitura que possibilitem a compreensão do que é lido e sua utilização para diferentes finalidades, estabelecendo uma diversidade de objetivos próprios para a leitura (MOUTINHO, 2008, p. 112).

Por outra via, os trabalhos vinculados ao grupo de pesquisa de Castrogiovanni partem de constatações derivadas das categorias piagetianas. Neles, destaca-se o reconhecimento de que no desenvolvimento das crianças de 5 até 7 anos, ainda predomina o estágio cognitivo objetivo-simbólico. Devido a esse mecanismo natural nos alunos, para o professor é fundamental o trabalho a partir de atividades que permitam a participação direta (ou ativa) dos educandos. Em pesquisas sobre a cartografia escolar (CASTROGIOVANNI, COSTELLA, 2006), destacam-se as características mais marcantes da rotina escolar, ao mesmo tempo em que são sugeridas formas alternativas de mediação para o processo ensino-aprendizagem.

Os autores reforçam a ideia de que a representação espacial por meio de maquetes, por exemplo, no que tange aos desafios provocados, faz com que os alunos operem relações espaciais que permitem interagir e experimentar o espaço representado, construindo-o paulatinamente. Relatam ainda que, no início do Ensino Fundamental, as crianças modelam (ou desenham) árvores desproporcionais em relação a casas e prédios, ou postes de luz nas ruas equivalentes a cães e/ou gatos, por exemplo. Apenas na relação com o professor (intervenção ou mediação), gradativamente, os alunos alcançam autonomia para realizar a redução proporcional. Só então se tornam garantidas as condições de representação por meio de imagens mentais, estimuladas pelos desafios (ou desequilíbrios, em linguagem piagetiana).

Dessa forma, as ações decorrentes das interpretações sobre descrições espaciais (com maquetes ou mesmo narrativas com bonecos) preparam os estudantes para alcançarem o estágio das operações formais propriamente ditas. Com o trabalho de Castrogiovanni e Costella, é lícito sugerir que na vida escolar anterior a esse estágio o professor deve evitar modelos estereotipados, permitindo a construção do conhecimento a partir de elaborações próprias.

Mais especificamente quanto aos conteúdos cartográficos, Abreu e Silva (2013) também apresenta em sua tese uma crítica à Geografia escolar, baseada na epistemologia genética de Piaget. Destaca e problematiza a psicogênese do espaço no desenvolvimento cognitivo da criança, constituída por dois planos não-sincrônicos que correspondem a: o processo evolutivo que desenvolve a capacidade de percepção espacial, e as etapas de representação do espaço que ocorre no plano intelectual propriamente dito. Em sua síntese, o autor identifica que o espaço representativo no ser humano não é categoria inata, e que sua construção envolve

três fatores: as relações topológicas elementares, as relações projetivas / métricas e a percepção do movimento.

O espaço representativo é operação mental que proporciona a construção de imagens na ausência do objeto em si. Dessa forma, os processos de discriminação visual e de apreensão da imagem, iniciados nos primeiros estágios de constituição da inteligência, culminam, no Ensino Fundamental, com o processo de figuração a partir das relações topográficas elementares.

A vizinhança é a mais simples relação decorrente da percepção, sendo responsável pela identificação de elementos reconhecidos num mesmo campo visual. Em seguida encontra-se a separação, por meio da qual o indivíduo reconhece a distinção entre elementos de um mesmo campo. Por fim, o refinamento dessas relações permite constituir a noção de continuidade, com base na complexidade e na evolução da sensibilidade e da apreensão.

Essas relações permitem que a criança diferencie figuras abertas e fechadas, mas não permitem que ela faça distinção entre um círculo e um quadrado. As relações que permitem a coordenação dos objetos entre si, num dado ponto de vista, são as projetivas. Porém, inicialmente, estas não conservam as distâncias e as dimensões como um sistema de coordenadas, pois consideram seu ponto de vista como único. As relações euclidianas são simultâneas às projetivas e nelas se apoiam. Consideram os deslocamentos, as relações métricas e a colocação dos objetos coordenados entre si, num sistema de coordenadas (ABREU E SILVA, 2013, p. 84-5)

Segundo o autor, na construção do conhecimento geográfico os professores devem reconhecer o que a criança de certa faixa etária pode aprender. Contudo, sua tarefa só se completa na medida em que apoia nos alunos formas alternativas de resolver desafios (relativos a determinados conteúdos), promove em sala de aula os meios empregados nas hipóteses de solução e contribui na integração dos conhecimentos e informações sobre determinado assunto.

## CONSIDERAÇÕES

Em nossa perspectiva, os problemas relacionados aos exercícios como da Figura 1 surgem mesmo na pretensa concepção de “atividade”. Conforme os preceitos

da Epistemologia Genética, para que o aluno se engaje na ação pedagógica pretendida esta se deve apresentar na forma de uma necessidade psicológica – em termos cognitivos, na forma de problema, desafio ou desequilíbrio.

Outro problema que encontramos decorre da criatividade requerida aos exercícios didáticos. Nada mais refratário ao interesse de um aluno com 7 anos do que croquis em papel branco. Imagens estereotipadas e textos de sentido dúbio (ou mesmo apresentando incoerências) dificultam ainda mais a adesão do público – especialmente se pensamos na educação popular. São fartos os exemplos de descuidos na formulação da proposta, imprecisão no uso de alguns termos e dubiedade em outros.

A rigor, as sentenças elencadas não constituem genuínas “perguntas”, levando-se em conta que não inquirem (sem verbo que expresse ação) o aluno sobre fato concreto algum. Certos termos são utilizados, no máximo, tomando apenas um sentido denotativo da palavra. Além disso, em algumas sentenças a “resposta” poderia ser um sinônimo, o que supostamente caracterizaria um “erro” no momento da “correção” pelo professor. Isso negligencia os aspectos primordiais dos PCNs:

Conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens; conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos; saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral (BRASIL, 1997, p. 89)

Além do desprezo aos objetivos oficiais para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, visualizamos no exercício ausente o caráter integrativo (perceptivo, contextual, histórico). Deveria respeitar as conquistas didáticas e metodológicas alcançadas pelo Ensino de Geografia, na forma em que foram preconizadas como alicerce do aprendizado na Educação Básica. Reconhecemos apenas o desenvolvimento de prática (estéril, mnemônica) acrítica e de submissão do aluno – ao se exigir como resultado na avaliação a palavra descontextualizada.

Assim, a prática em questão desconsidera o imagético (ao trabalhar com grafismo linear ao invés de observação da natureza ou de imagens elaboradas) e aprisiona o linguístico (ao cobrar denotação exclusiva a determinadas palavras), além

de incorrer em graves imprecisões conceituais. Com a análise técnica desenvolvida neste ensaio, tendo em vista objetivos pedagógicos e conceitos psicológicos, deixamos sugerido que exercícios escolares como o exemplo apresentado distanciam-se da efetiva educação humanizadora e libertadora dos sujeitos – em relação às opressões políticas, econômicas e culturais sofridas historicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU E SILVA, Paulo Roberto Florencio de. **Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino da geografia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Geografia, Porto Alegre, 2013. 254f.

APPLE, M. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012. 139f.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: 1946.

BRANDÃO, C.R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Ato Adicional de 1834**, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LIM/LIM16.htm) . Acesso em 18/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> . Acesso em 18/04/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Eixos teóricos que estruturam o Enem: conceitos principais: interdisciplinaridade e contextualização. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Eixos cognitivos - Competências de história e Geografia. INEP. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/encceja/matriz\\_competencia/Mat\\_En c\\_Hist\\_Geog\\_EF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_En c_Hist_Geog_EF.pdf)>. Acesso em 11 mai 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CASTROGIOVANNI, A.C. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CARVALHO, M. M. C de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M de; VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. **Um ideólogo da brasilidade em sala de aula: Justiniano da Rocha, o primeiro professor de Geografia do Imperial Collegio de Pedro II**. In: Giramundo, Vol. 2, No 3, 2015. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/227/206>>. Acesso em: 3 abr. 2016

ESCOLANO, A. B. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de educación**, n. 298, p.55-79, 1992.

MOUTINHO, Maria Aparecida dos Santos. **Competência leitora e ensino de Geografia**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.126 f.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2007.

ROCHA, G. O. R. Onde se fala das matrizes presentes no modelo de Geografia institucionalizado no currículo escolar brasileiro. In. **A trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar brasileiro (1937- 1942)**. São Paulo: dissertação do mestrado defendida no departamento de Supervisão e Currículo, PUC- SP. 1996.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX**. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 183p.

TENÓRIO, N.C. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos - Uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico**. vol.8, n. 92. jan/2009. ISSN 1519.6186.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.