

## UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Rosa Elisabete Militz wypoczynski Martins<sup>1</sup>  
[rosa.martins@udesc.br](mailto:rosa.martins@udesc.br)

**Resumo:** Este trabalho consiste num estudo sobre o ensino da geografia no ensino médio. Tem por objetivo fazer um mapeamento do ensino da geografia, tomando como base de análise escolas de ensino médio da zona urbana de Ijuí-RS. Analisa os livros didáticos de geografia adotados nas escolas pesquisadas buscando identificar a proposta teórico-metodológica deste material para o ensino da disciplina. Os dados coletados e analisados levam ao entendimento de que o ensino de geografia nessas instituições enfrenta uma crise que pode estar relacionada à opção metodológica e à abordagem dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Apesar dos livros didáticos adotados nessas escolas apresentarem uma abordagem renovada da geografia e dos professores demonstrarem uma preocupação com a construção do conhecimento geográfico, os alunos têm o entendimento de que a geografia é uma disciplina informativa, com predomínio do estudo de conceitos ligados aos aspectos físicos. Essa realidade demonstra que a disciplina ainda se encontra em crise no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o seu ensino.

Palavras-chave: ensino de geografia, ensino médio, livro didático.

As raízes históricas dos estudos da geografia são antigas, visto que estão ligadas ao pensamento grego. Na Antiguidade, a geografia compunha um saber vinculado à filosofia, às ciências da natureza e à matemática, assim permanecendo até o final do século XVIII<sup>2</sup>. A expansão do capitalismo e o desenvolvimento comercial e industrial do início do século XIX contribuíram para que a geografia se tornasse uma ciência autônoma, com um conhecimento específico. Sua sistematização colaborou, decisivamente, para o processo de

---

<sup>1</sup> Professora efetiva do departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Licenciada em Geografia; Especialista em Psicopedagogia; Mestre em Educação e Doutora em Geografia.

<sup>2</sup> “Até o final do século XVIII, não é possível falar em conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do globo etc”. MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983, p. 33-34.

consolidação do capitalismo na Europa, através do “avanço e domínio das relações capitalistas de produção, bem como, na constituição do modo de produção capitalista”<sup>3</sup>.

Em 1870, na Alemanha, a geografia surgiu como uma disciplina acadêmica e foi introduzida na universidade, o que, posteriormente, também ocorreu na França. As obras de Alexandre Von Humbolt e de Carl Ritter difundiram a geografia na Alemanha. Na França, o desenvolvimento dessa ciência aconteceu com os trabalhos de Paul Vidal de La Blache, cuja contribuição foi fundamental para a evolução da história do pensamento geográfico.

As últimas décadas do século XIX foram decisivas para a ciência geográfica no Brasil, que passou a ganhar importância com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), em 1883. Essas instituições contribuíram no sentido de impulsionar os estudos e o ensino da geografia, utilizados no reconhecimento do território e na constituição de uma identidade nacional.

A trajetória da geografia como ensino e pesquisa, em nosso país, está ligada à criação dos primeiros cursos superiores, na década de 1930. Sua institucionalização como ciência aconteceu com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, que criou o Departamento de Geografia na década de 1940, contribuindo para o desenvolvimento da geografia com a criação de congressos e cursos que eram, inicialmente, desenvolvidos por professores europeus e norte-americanos<sup>4</sup>. Esse movimento iniciado em São Paulo estimulou a implantação e a criação de cursos de geografia em outras universidades. Na época, a Escola Francesa de Vidal de La Blache teve forte influência no pensamento geográfico brasileiro, imprimindo um caráter de ciência não politizada, ancorado no argumento da neutralidade do discurso científico. Essa tendência da geografia ficou caracterizada como “geografia tradicional”.

A geografia tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas idéias positivistas de Augusto Comte<sup>5</sup>, que influenciaram efetivamente essa ciência e contribuíram para legitimar

---

<sup>3</sup> MORAES (1983) op cit., p. 34.

<sup>4</sup> É o caso de Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig, Francis Ruellan, Emanuel de Martonne, Maurice Le Lannou, Hilgard Sternberg, Pierre Birot, Pierre Gourou Leo Waibel entre outros. ANDRADE, Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. p. 86-87.

<sup>5</sup> Na sua acepção mais restrita e usual, positivismo refere-se à doutrina fundada por Augusto Comte (1798-1857), segundo a qual o saber verdadeiramente científico ou positivo seria aquele que renuncia à essência das coisas e limita-se à observação e a experimentos com os fatos, chegando, por essa via, às leis que norteiam a realidade. Comte, por exemplo, chegou a chamar a sociologia de física social. VESENTINI, José W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992. p. 46.

o conhecimento científico nessa área. Para tanto, a geografia tradicional adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Essa postura contribuiu para uma descrição compartimentada do quadro natural e humano, eliminando qualquer relação entre eles. Dessa forma, a geografia não se preocupava com a análise das relações sociais, mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. O conhecimento era baseado na neutralidade científica, com o predomínio do empirismo como procedimento de descrição da realidade. A descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia era imposto à geografia como um paradigma norteador do contexto que a sociedade estava inserida.

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens<sup>6</sup>.

A geografia, enquanto disciplina científica, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico desse período do século XIX. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, tais como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a expansão do capitalismo.

No ensino da geografia, essa tendência se consolidou no estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina.

O debate interno em torno da reformulação do ensino e da reorganização do processo educativo acadêmico escolar, estimulado pelos meios educacionais e tornado possível a partir do processo de abertura política no final da década de 1970 e início de 1980, propiciou espaços de mudanças significativas no campo das ciências e, particularmente, no da geografia, que nos interessa investigar.

---

<sup>6</sup> VLACH, Vânia. *Geografia em construção*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1991. p. 53.

A realidade do nosso país no campo da educação era preocupante em razão dos problemas e da ineficiência que caracterizavam o sistema de ensino em todos os níveis. Aliado a essas questões, e por pressão dos organismos internacionais, do Banco Mundial, da Unicef e da Unesco, foi iniciado um processo de reformas para melhoria do desempenho educacional. A implementação dessas reformas consolidou-se na década de 1990 em decorrência dos acordos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990<sup>7</sup>. A qualidade da educação passou, então, a fazer parte de discussões em todos os setores da sociedade e das ações e políticas do MEC.

As reformas no campo da educação apresentavam-se como necessárias em meio a um contexto de exigências externas e internas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) abriu caminho para reestruturação do sistema de ensino no país ao prever inovações nos mais diferentes níveis de ensino, na formação de professores e na distribuição dos recursos destinados à educação. Essas mudanças faziam parte da política de modernização e globalização instalada em nosso país.

Para Scheibe, o texto final da lei 9.394/96 não privilegiou as propostas protagonizadas pelos educadores e movimentos ligados à educação na luta por uma educação de qualidade e gratuita para todos.

A discussão que acompanhou a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, foi iniciada com a participação dos educadores nos anos 80. Suas formulações e propostas, incompatíveis com as políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto aos governos latino-americanos e pelo Banco Mundial, foram rejeitadas pela maioria subordinada ao grupo governamental. Instaurou-se, assim, ao final, com esta lei, uma reforma autoritária e consoante com o ajuste neoliberal. A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. É comum encontrarmos campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação. O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia, cada vez mais, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> “Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’ (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa”. SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57.

<sup>8</sup> SCHEIBE, Leda. “Inovação Institucional e curricular na formação dos profissionais da educação pós-LDB/96: vicissitudes e perspectivas”. Disponível em: [www.unifra.br/utilitarios/arquivos/leda.doc](http://www.unifra.br/utilitarios/arquivos/leda.doc). 2003. Acesso em: maio 2004. p. 2

A defesa dessas reformas era justificada com a idéia de que o modelo educacional do país já não dava mais conta das novas exigências de uma sociedade que necessitava de um mercado competitivo. Os avanços da tecnologia e um novo modelo de produção imposto pelo capitalismo suscitavam a emergência de um novo perfil de profissional, que pudesse dar conta dessa nova realidade. A educação, então, assumiu o papel de qualificar esse perfil para que atendesse aos padrões de qualificação exigidos por esse mercado.

Nesse contexto, os métodos e as teorias da geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino. Esse movimento de reformulação da ciência geográfica contribuiu para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos, que se estruturaram a partir de um conjunto de reflexões de ordem epistemológica, ideológica e política.

O movimento de renovação da geografia, que agrupou um conjunto de propostas que se pode denominar de “geografia crítica”<sup>9</sup>, consolidou-se no Brasil na década de 1980, com um amplo espaço de discussões e debates em torno do papel do ensino da geografia. As discussões giravam em torno dos fundamentos da ciência geográfica e da busca de uma aproximação entre a universidade e os professores de geografia do ensino fundamental e médio.

Era preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica, que, até então, estavam embasados na geografia tradicional. Os paradigmas tradicionais passaram a ser criticados, o que acarretou o surgimento de propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista, possibilitando o surgimento da chamada “geografia crítica”. Reunindo geógrafos que estavam empenhados em romper com um saber fragmentado, baseado na descrição de fenômenos físicos, a geografia passou, então, a ser entendida como um campo do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais. A superação da dicotomia homem/natureza começou a ser trabalhada no interior da geografia, cujo ensino passou a ser questionado, pois não cabia

---

<sup>9</sup> Segundo Corrêa, no caso do Brasil, a geografia crítica nasce no final da década de 70, cujo marco foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em julho de 1978 em Fortaleza, sob os auspícios da Associação dos Geógrafos Brasileiros. CORRÊA, *Região e organização espacial*, p. 20.

mais pautá-lo na descrição e enumeração de dados. É preciso “propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições”<sup>10</sup>.

A partir da década de 1980, começaram a ocorrer mudanças mais radicais no ensino da geografia, resultantes das discussões teórico-metodológicas que se desenvolviam no meio acadêmico. Entre os trabalhos que contribuíram para essa renovação podemos citar os de Manuel Correa de Andrade, Antonia Carlos R. Moraes, Ariovaldo U. Oliveira, Milton Santos, José W. Vesentini<sup>11</sup>. Esse contexto que envolve a chamada “crise da geografia” está relacionado a uma outra situação, a crise do ensino, que acontece nos mais diversos níveis da educação em nosso país<sup>12</sup>. Essa contextualização se faz necessária para entendermos o momento de mudanças paradigmáticas que vivemos, que, de acordo com Milton Santos, é de acelerações e criação “do novo”:

Acelerações são momentos culminantes na história, como se abrigassem forças concentradas, explodindo para criar o novo. A marcha do tempo, de que falava Michelet no prefácio à sua História do século XIX, é marcada por essas grandes perturbações aparentemente sem sentido. Daí, a cada época, malgrado a certeza de que se atingiu um patamar definitivo, as relações de admiração ou de medo diante do inusitado e a dificuldade para entender os novos esquemas e para encontrar um novo sistema de conceitos que expressam a nova ordem em gestação<sup>13</sup>.

Mesmo diante de todo esse movimento de renovação da geografia que ocorreu nas últimas décadas, questiona-se se realmente contribuiu para que ocorressem mudanças na prática de ensino dos professores de geografia e, também, se houve significativas modificações nos aspectos pedagógicos, didáticos e teóricos das propostas de ensino da geografia das escolas pesquisadas. É para essa questão que apontam as reflexões de nosso estudo, em que procuramos fazer um mapeamento do ensino da geografia tomando por base de análise oito escolas de ensino médio de Ijuí-RS. Para isso, fizemos o levantamento de

---

<sup>10</sup> CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 20.

<sup>11</sup> ANDRADE, *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*; MORAES, *Geografia: pequena história crítica*; OLIVEIRA, *Para onde vai o ensino da Geografia*; SANTOS, *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*; VESENTINI, *Para uma geografia crítica na escola*.

<sup>12</sup> Esta discussão será feita com maior profundidade no capítulo quatro.

<sup>13</sup> SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: *Fim de século e globalização*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 15.

dados referentes às escolas pesquisadas, aos alunos, aos professores de geografia que atuam no ensino médio e ao ensino dessa ciência<sup>14</sup>.

Também analisamos os livros didáticos de geografia adotados nas escolas de ensino médio pesquisadas, procurando identificar a importância desse recurso na construção do conhecimento geográfico. Consideramos essa pesquisa como uma possibilidade de discussão dos conhecimentos trabalhados atualmente na disciplina. O livro didático, conhecido hoje como um instrumento pedagógico muito presente em nossas aulas, precisa ser considerado quando nos propomos a observar como a geografia está sendo trabalhada no ensino médio. É preciso, pois, analisá-lo para conhecer as diferentes concepções paradigmáticas e metodológicas que embasam sua produção.

O livro didático tem uma grande importância no processo de ensino e aprendizagem no Brasil, visto que é utilizado em praticamente todos os níveis de ensino e faz parte do cotidiano da sala de aula, onde, muitas vezes, configura-se como a única fonte de pesquisa e informação. Por isso, é de suma importância o preparo do professor para a seleção do livro didático que irá adotar em sala de aula. No que concerne à geografia, a partir de 1980, com o apoio da AGB, ampliaram-se as discussões sobre a questão do livro didático por parte de especialistas na área<sup>15</sup>. Assim, a respeito do uso deste recurso em sala de aula, o Grupo de Trabalho de Estudos Sociais do MEC recomendou:

atenção aos conceitos de tempo e espaço, no que se referem ao preparo para a leitura de texto cartografado; a forma como é explorada a realidade vivida e a possibilidade que o livro oferece de ampliar a dimensão espaço-temporal do aluno; a presença e difusão de preconceitos, mitos raciais e outros<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Entre os dados que serão levantados na pesquisa, podemos citar: caracterização de cada escola, número de turmas e alunos do ensino médio, faixa etária dos alunos, formação dos professores que atuam com geografia no ensino médio, tempo de serviço e atuação desses professores no ensino médio, currículo de geografia de cada escola, número de aulas semanais de geografia, propostas de trabalho dos professores de geografia.

<sup>15</sup> Destacamos, entre outros, os trabalhos de FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.) et. al. *Geografia em sala de aula: prática e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999; VESENTINI, José W. (Org.) et. al. *Geografia e ensino: textos críticos*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993; OLIVEIRA, *Para onde vai o ensino da Geografia?*; SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANI, op. cit.

<sup>16</sup> Apud SCHÄFFER, op. cit. p. 142.

Outro fator que precisa ser analisado diz respeito à questão mercadológica que envolve o livro didático. São as editoras que, através de seus divulgadores, têm conseguido uma boa “penetração” entre os professores, promovendo um comércio livre e estabelecendo os critérios<sup>17</sup> quanto à seleção e ao uso do livro didático. A semelhança dos conteúdos programáticos é flagrante nos planos de aula e nos livros didáticos, conduzindo a que este acabe por determinar o que é ensinado na sala de aula. Para isso, as editoras valem-se de todos os recursos possíveis para promover a venda dos seus livros, utilizando propagandas apelativas sobre o preço e enfatizando a presença de questões de vestibular de diversas universidades; ainda, são organizados com atividades interdisciplinares e metodologias com indicativo de estarem de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais e com conteúdos inseridos em volume único para todo o ensino médio.

Diante desse cenário que envolve questões relativas ao ensino da geografia e ao uso do livro didático no ensino médio, questionamos: como está sendo trabalhada a geografia no ensino médio? A geografia que está sendo proposta evidencia uma tendência tradicional ou contemporânea/crítica desta disciplina? Em que medida as propostas de renovação da geografia contribuíram para que houvesse mudanças no seu ensino? Quais os critérios utilizados pelos professores de ensino médio para a escolha do livro didático? Que propostas metodológicas apresentam os livros didáticos adotados?

As razões que me motivaram à realização deste estudo são de ordem profissional e pessoal. Formada em geografia e atualmente trabalhando numa escola de ensino médio, atuo na coordenação pedagógica, o que implica um envolvimento com questões pedagógicas de todas as áreas. Em razão disso, conhecer e discutir questões referentes ao ensino da geografia e ao uso do livro didático, aqui em especial o de geografia, pode contribuir para o aperfeiçoamento da própria ação docente específica da geografia e, também, no âmbito da atuação profissional em geral.

Outra razão que me motivou para a realização deste trabalho está relacionada à busca de um curso de mestrado para aprofundar os estudos e dedicar mais tempo à pesquisa de questões que envolvem o ensino na escola básica. Este estudo está vinculado à linha de

---

<sup>17</sup> Muitas vezes, esses critérios estão relacionados à questão de preço ou promoção da editora, não, necessariamente, a uma análise criteriosa por parte dos professores de geografia com relação aos aspectos teóricos e metodológicos desses livros didáticos.

pesquisa “Escola, currículo e processos pedagógicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação.

Há algumas décadas, a educação tinha o caráter de transmissão e assimilação de saberes. Hoje, vivemos num momento importante na educação, que envolve um processo de mudanças com relação ao seu papel, visto que a construção do conhecimento deve se constituir como um meio de emancipação humana. Portanto, o conhecimento geográfico deve contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania. É nesse contexto que queremos pensar o ensino da geografia e analisar o livro didático.

Para a realização do presente estudo, a opção foi por uma pesquisa de campo nas escolas de ensino médio<sup>18</sup> da “zona urbana” de Ijuí<sup>19</sup>, onde foram investigadas, no mês de agosto de 2003, oito<sup>20</sup> delas, sendo duas particulares, uma pública municipal e cinco públicas estaduais. A coleta de dados foi feita com aplicação de entrevistas semi-estruturadas para alunos e professores, e o contato com as escolas ocorreu em dois momentos. Num primeiro momento, foi apresentada a cada uma das escolas a proposta da pesquisa, esclarecendo o objetivo do trabalho e o que pretendíamos investigar; foram marcadas as entrevistas com os professores de geografia de cada escola. Após a elaboração de um roteiro de questões organizadas de maneira que contribuíssem para a obtenção das informações sobre a temática da pesquisa, que envolveu a escola, as aulas de geografia e o livro didático, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com dez professores de

---

<sup>18</sup> A escolha deste nível de ensino justifica-se por estar trabalhando em uma escola de ensino médio e, também, em virtude de existir poucos estudos sobre o ensino médio.

<sup>19</sup> Ijuí é uma cidade com 78.458 habitantes, localizada na região denominada Noroeste Colonial do estado do Rio Grande do Sul, onde as atividades econômicas básicas são voltadas para a agricultura e pecuária, predominando a produção de soja, milho e trigo, bem como a produção leiteira e de gado de corte. Na área da educação, este município conta com 37 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo 18 estaduais, 14 municipais e 5 particulares; 12 estabelecimentos de ensino médio, sendo 7 estaduais, 1 municipal e 4 particulares e um estabelecimento de ensino superior. O total de matrículas está assim distribuído: ensino fundamental – escola pública estadual – 7.225 matrículas, escola pública municipal – 4.813 matrículas, escola particular – 1.231 matrículas; ensino médio – escola pública estadual – 3.799 matrículas, escola pública municipal – 121 matrículas, escola particular – 709 matrículas. (IBGE, 2000).

<sup>20</sup> Esse número não representa a totalidade das escolas de ensino médio de Ijuí, mas justifica-se em razão de que duas escolas particulares não permitiram ser pesquisadas e duas escolas estaduais não foram pesquisadas, por se encontrarem localizadas em bairros mais distantes das demais. A escolha das demais aconteceu aleatoriamente.

geografia<sup>21</sup>. Cada escola foi denominada com uma letra do alfabeto, que vai do “A” até “H”, como forma de preservar a identificação das instituições.

Num segundo momento, foi marcada uma entrevista com a supervisora de cada escola para obter informações referentes à organização da instituição. Numa terceira etapa, foram entrevistados alunos<sup>22</sup>, dos quais selecionamos uma amostragem em virtude do grande número de matriculados em cada escola. Foram selecionadas catorze turmas: três do primeiro ano, seis do segundo ano e cinco do terceiro ano<sup>23</sup>.

Em virtude da gama de variáveis que estamos abordando neste estudo – as escolas, os alunos, os professores, o livro didático de geografia e o ensino de geografia –, o fio condutor que dá sustentação ao trabalho é a crise pela qual a geografia vem passando nas últimas décadas. Essa crise está relacionada às significativas mudanças que vêm acontecendo no mundo com o acelerado processo de reorganização territorial dos países, a globalização da economia e a revolução técnico-científica, o que exige novas posturas teóricas e metodológicas.

O presente estudo, portanto, procura compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da geografia trabalhada no ensino médio num contexto de mudanças desencadeadas por uma nova realidade, que impõe novas posturas pedagógicas, necessárias para dar conta de um mundo em constante transformação. Apresentamos nossas reflexões para contribuir no debate sobre o ensino da geografia que está sendo desenvolvido na escola básica.

A análise dos dados coletados nas escolas pesquisadas revelou que todos os professores que nelas atuam possuem graduação plena em geografia, tendo se formado nas décadas de 1980 e 1990 na Unijuí. Apenas um dos professores tem formação em nível de pós-graduação; três estão cursando especialização e um faz mestrado em Educação. Contudo, nenhum dos professores possui curso de especialização na área específica de geografia.

---

<sup>21</sup> Em duas escolas pesquisadas, a disciplina de geografia das turmas do turno da manhã é dividida entre dois professores.

<sup>22</sup> Para a organização do questionário aplicado aos alunos, tomamos por base algumas questões trabalhadas pelo professor KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. 3. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001, p. 145-146.

<sup>23</sup> Para as questões metodológicas e técnicas para a coleta de dados e amostragem recorremos as orientações do livro de DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2004. P. 47-88.

Com relação à organização do currículo de cada escola, observamos que 62,5% das pesquisadas oferecem a disciplina de geografia nas três séries do ensino médio e 50% delas têm duas aulas semanais por série. Pela análise dos planos de ensino de geografia das escolas, constatamos que a maioria delas propõe como conteúdos a serem desenvolvidos no primeiro ano cartografia, noções de orientação/localização, relevo, projeções, representação do espaço, meio ambiente, urbanização, estrutura demográfica da população. No segundo ano, há um predomínio de conteúdos ligados à geopolítica, à organização socioeconômica dos países, à globalização, ao desenvolvimento e subdesenvolvimento. Já, para o terceiro ano, a tendência da grande maioria das escolas é o estudo do Brasil nos mais variados aspectos. Apesar de encontrarmos nas escolas diferenças quanto à carga horária oferecida na disciplina, a organização e distribuição dos conteúdos evidenciam que todas apresentam a mesma seqüência e proposta de estudo para a geografia para os três anos do ensino médio.

Quanto ao uso do livro didático de geografia, podemos observar que todas as escolas pesquisadas se valem desse recurso; inclusive, sete delas adotam o mesmo livro, *Geografia série novo ensino médio*, e uma, *Projeto de ensino de geografia: natureza, tecnologias, sociedades, geografia geral*. As duas obras têm em comum a relação de algumas temáticas e propostas de conteúdos com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os PCNs. Seus autores procuram demonstrar nas suas propostas teórico-metodológicas uma preocupação com o ensino de uma geografia renovada.

Para os professores de geografia das escolas que adotam o livro didático *Geografia série novo ensino médio*<sup>24</sup>, a opção pela obra deveu-se, sobretudo, ao seu custo, mas, também, por apresentar uma linguagem compreensível para os alunos do ensino médio. Por sua vez, para a professora da escola que adota o livro didático *Projeto de ensino de geografia: natureza, tecnologias, sociedades, geografia geral*<sup>25</sup>, a escolha está relacionada ao currículo do Peies, ao vestibular e, também, à credibilidade da proposta de trabalho dos autores do livro. Portanto, podemos constatar que a maior parte dos professores cita o fator custo como um critério relevante para escolha do livro didático, justificado pelas dificuldades financeiras dos alunos para comprar o material solicitado pela escola.

---

<sup>24</sup> Escolas A, B, C, D, E, F e H.

<sup>25</sup> Escola G.

Para a maioria dos alunos entrevistados, o uso do livro didático é considerado como auxiliar e também indispensável para as aulas de geografia, revelando que é um recurso amplamente utilizado nas aulas e nas atividades complementares em casa.

Com base nos dados coletados nas escolas, podemos considerar que existem realidades diferentes quanto ao ensino da geografia: uma refere-se ao que os professores apresentam como proposta de trabalho para as aulas; outra diz respeito ao que os alunos manifestam em suas entrevistas e, finalmente, o que o livro didático de geografia traz como proposta teórico-metodológica de estudo da geografia. Portanto, no cotidiano das aulas de geografia das escolas pesquisadas, parece haver uma realidade que precisa ser repensada em termos metodológicos e de abordagem dos conteúdos. Considerando o que os alunos revelaram nas entrevistas, a forma como são encaminhadas as aulas e a abordagem dada a alguns conteúdos, há uma tendência por parte dos professores de ainda trabalharem numa perspectiva que prioriza a descrição de fatos, a enumeração de dados, limitando-se à memorização e à identificação de conceitos ligados à geografia física.

O estudo realizado permitiu conhecer apenas alguns aspectos referentes ao ensino da geografia. Não pretendeu apontar causas ou responsáveis pelos problemas existentes. Temos a convicção de que as questões que envolvem a escola/educação são complexas e abrangem muitas variáveis. Há um descompasso entre a formação de professores a produção do conhecimento científico sob forma de currículo escolar, entre a universidade e a escola, entre as exigências da profissão e as condições de trabalho oferecidas, que precisam ser consideradas quando nos propomos a investigar o ensino que é desenvolvido na escola básica.

Muito se tem discutido sobre o ensino da geografia e são diversas as possibilidades apontadas no sentido de ser repensado o dia-a-dia da sala de aula para dar conta de uma nova realidade que envolve esta ciência. São reflexões voltadas a dar um novo sentido para a geografia e pensar num ensino que possa desenvolver no aluno a capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive. Para dar conta desse papel, o desafio aos professores de geografia é trabalhar conteúdos e conceitos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da capacidade de análise, de interpretação, de raciocínio e compreensão dessa realidade em constante mudança.

A investigação realizada consistiu apenas num primeiro mapeamento do ensino da geografia nas escolas pesquisadas; portanto, não esgota totalmente a questão. São muitas as perspectivas para futuras investigações, permanecendo o desafio para todos aqueles que se preocupam com as questões que envolvem o ensino da geografia no contexto atual em que vivemos.

Em nosso ver, a crise que a geografia escolar enfrenta está relacionada ao contexto atual que estamos vivendo. As transformações sociais, econômicas e culturais por que tem passado, nos últimos anos, a sociedade mundial afetaram de modo significativo a escola/educação. Com isso, a função social do conhecimento tem se ampliado, fazendo com que o papel da escola também sofra alterações, em função da necessidade de atender às necessidades da sociedade.

Assim, para que o professor de geografia dê conta de responder a essas questões, é fundamental que ele repense metodologias e modificações nos currículos organizados para a escola básica. “A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos.”<sup>26</sup> Esse contexto exige “uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social.”<sup>27</sup> Não basta o professor ter o domínio do conteúdo que trabalha; é fundamental que domine os fundamentos de sua disciplina e saiba se posicionar sobre o papel da geografia na sociedade atual, que tenha um proposta de trabalho que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia de seus alunos.

Sabemos que a realidade educacional brasileira é preocupante e, muitas vezes, as condições de trabalho oferecidas ao professor não contribuem para o desenvolvimento de uma prática satisfatória. Apesar das precárias condições oferecidas ao exercício do magistério em nosso país, entendemos que é imprescindível repensar um novo projeto para a disciplina de geografia, que rompa com práticas de ensino trabalhadas com conteúdos fragmentados, que dificultam a compreensão da realidade em sua complexidade. Isso requer espaços coletivos que promovam o exercício constante de reflexão e construção/pesquisa, para que se possa repensar a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

---

<sup>26</sup> KAERCHER. *Desafios e utopias no ensino da geografia*, p. 141.

<sup>27</sup> CAVALCANTI. *Geografia e práticas de ensino*, p. 110.

Certamente, há muito para refletir acerca dessa temática e sobre os possíveis caminhos para se pensar num ensino de geografia que dê conta de tantos desafios. Diante dos limites e possibilidades, acreditamos que somos capazes de “produzir uma educação sem ingenuidades ou voluntarismos, mas capaz de tornar os sujeitos mais esclarecidos e emancipados.”<sup>28</sup> A concretização desse ideal requer o compromisso político do educador, que se concretiza através do seu trabalho, ancorado na formação/atualização permanente e na reflexão sobre a prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza. *O espaço geográfico, ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.) et al. *Geografia em sala de aula: prática e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORRÊA, Roberto L. *Região e organização espacial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2004.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

---

<sup>28</sup> PRESTES, Nadja H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: PUC-RS, 1996. p. 130.

GEBRAN, R. *A Oba hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. Tese (de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) . Acesso em: 10 de out. 2003.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. 3. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

MAGNOLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. *Geografia geral e do Brasil: paisagem e território*. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

MAGNOLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. *Projeto de ensino de geografia: natureza, tecnologias, sociedades, Geografia geral*. São Paulo: Moderna, 2000.

MARINA, Lúcia; RIGOLIN, Tércio. *Geografia série novo ensino médio*. São Paulo: Ática, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso* (Para a crítica da geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

PRESTES, Nadja H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: PUC-RS, 1996.

RESENDE, Márcia S. *A geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: *Fim de século e globalização*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 87-92.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros –Seção Porto Alegre, 1999. p. 133-147.

SCHEIBE, Leda. *Inovação institucional e curricular na formação dos profissionais da educação pós LDB/96: vicissitudes e perspectivas*. Disponível em [www.unifra.br/utilitários/arquivos/leda.doc](http://www.unifra.br/utilitários/arquivos/leda.doc). 2003. Acesso em: maio 2004.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VESENTINI, José W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José W (Org.) et. al. *Geografia e ensino: textos críticos*. 2. ed. Campinas,

SP: Papirus, 1993.

VLACH, Vânia. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990

VLACH, Vânia. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.