

**O PIBID/UEPB/GEOGRAFIA E SUAS APREENSÕES A PARTIR DA E.  
E. E. M. I. P. Dr. HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO (PREMEN),  
CAMPINA GRANDE/PB**

SARAIVA, Luiz Arthur Pereira<sup>1</sup> – UEPB

**Resumo**

O presente trabalho discorre sobre a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/CAPES/UEPB, subprojeto Geografia) no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (também conhecida como Premen), durante o biênio 2012/2013. Teve-se como objetivos analisar a inserção do programa no meio escolar supracitado, contextualizada à luz das metodologias de ensino-aprendizagem em geografia discutidas no âmbito da formação superior e na produção bibliográfica recente; caracterizar a realização do subprojeto de geografia na escola, partindo de sua constituição teórico-metodológica, apreensões iniciais e primeiras atividades do grupo; e abordar – criticamente – os projetos executados durante os anos letivos, com ênfase às suas possibilidades junto às metodologias da geografia escolar. As relações entre as experiências obtidas e os métodos/procedimentos se originaram de leituras e escritos pretéritos realizados pelo autor, também sujeito participante no processo aqui discutido. Metodologicamente, parte-se da abordagem socioconstrutivista de ensino-aprendizagem e do diálogo entre as correntes crítico-dialética e humanista-fenomenológica de pensamento geográfico. Os procedimentos metodológicos foram levantamento bibliográfico, recolhimento de depoimentos, vivências, debates e reuniões visando a confrontação de ideias, conversações informais e acompanhamento escolar junto aos demais agentes da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Geografia – ensino-aprendizagem; PIBID; Premen.

**Introdução**

Em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade e velocidade de seus processos, o ensino da disciplina geografia nas escolas brasileiras tem passado por um momento de reflexão quanto às suas metodologias, buscando não só acompanhar os desdobramentos científicos ocorridos no âmbito acadêmico (através dos pilares ensino-pesquisa-extensão), mas também analisar as questões relacionadas à formação de alunos e também de futuros profissionais. Ao se repensar metodologia(s) do ensino-aprendizagem, da

---

<sup>1</sup> Professor Supervisor do PIBID/CAPES/UEPB Subprojeto Geografia, na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premen). Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEO/UFPE). E-mail: saraivaluizarthur@yahoo.com.br.

ciência, da pesquisa, retoma-se a preocupação da aliança entre teoria e prática, entre conhecimento e sua aplicação.

Para além de uma dicotomia entre geografia escolar – disciplina ministrada na educação básica – e geografia acadêmica – ciência desenvolvida e pesquisada nas universidades –, muito tem se discutido sobre a formação dos professores de geografia, a aplicação dos conhecimentos geográficos no cotidiano e a necessidade de diálogo entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>.

Há quem poderia colocar a problemática metodológica do ensino-aprendizagem enquanto conflito entre metodologias “tradicionais” (com os sentidos de “ultrapassado”, “arcaico”) e metodologias “modernas” (carregando as ideias de “avançado”, “inovador) ou, de forma ainda mais “maniqueísta”, entre um jeito errado/incorreto de ensinar frente a uma maneira certa/correta. As “receitas” para se tornar professor perpassam formações teórico-metodológicas precárias ou práticas conhecidas como a transformação do livro didático em verdade absoluta. Mais recentemente, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais tem sido utilizados como subsídio para uma prática alheia de reflexão, afinal, esse documento só tem plena utilidade quando nas mãos de um professor bem formado epistemologicamente (PONTUSCHKA, 1999).

Ao se tratar a questão da metodologia, são consideradas desde escolhas quanto ao conteúdo a ser trabalhado em sala (PASSINI, 2010) até o tratamento dado ao contexto em que ocorre a prática educativa (KIMURA, 2011). Do ponto de vista contextual, múltiplas escalas de ação são consideradas: da formação acadêmica docente ao ambiente escolar ou mesmo o bairro/cidade onde a escola se situa. Essas escolhas abrem um leque de possibilidades ao ensino escolar, mas exigem a contrapartida de uma formação sólida para traçar quais pressupostos norteiam as escolhas e suas práticas. Afinal, a metodologia se constitui não só de procedimentos e técnicas, mas também de pressupostos (ALBUQUERQUE, 2011).

Partindo de tais reflexões iniciais, o presente trabalho discorre sobre a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/CAPES/UEPB, subprojeto Geografia) no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premem), durante o biênio 2012/2013. Em um primeiro momento, será caracterizada a realização do

---

<sup>2</sup> Como apontam, entre outros, Albuquerque (2011), Cavalcanti (2010), Kaercher (2012), Kimura (2011), Passini (2010) e Pontuschka (1999).

subprojeto de geografia na escola, partindo de sua constituição teórico-metodológica, apreensões iniciais e primeiras atividades do grupo; em seguida, uma abordagem crítica dos projetos executados durante os anos letivos, com algumas considerações e reflexões sobre as potencialidades do programa frente ao processo

### **A inserção do PIBID/CAPES/UEPB na escola durante o biênio letivo 2012/2013: observações, diálogos e diagnósticos operacionais no subprojeto Geografia**

A chegada dos bolsistas na escola resultou em um duplo estranhamento: por parte da escola que, apesar de já possuir experiência no programa, obteve um aumento significativo de agentes/pessoas “externas” ao ambiente escolar (segundo a direção, passou-se de cinco para trinta e cinco bolsistas na escola, incluídas nesse dado as demais disciplinas também participantes do PIBID, além dos estagiários das universidades públicas locais); e por parte dos bolsistas que, apesar de concluintes no curso de licenciatura plena, ensaiavam seus primeiros passos na nova atividade. Mesmo que estes tenham declarado já ter tido contato com um ambiente escolar/sala de aula (através dos estágios supervisionados ou experiências docentes pretéritas), as dinâmicas, competências e metas ainda eram vistas como novidade não só para os bolsistas, mas para a subárea como um todo.

Inicialmente, houve um primeiro diálogo entre o professor supervisor e os iniciais quatro bolsistas (sendo um deles tutor). Foram discutidos pontos como o histórico acadêmico dos agentes envolvidos, escolhas teórico-metodológicas e expectativas quanto ao programa e a escola. A necessidade desse diálogo se justificou pelo conhecimento das escolhas metodológicas existentes no grupo, vistas enquanto questões norteadoras para as práticas e posteriores projetos. Sobre a questão do método, Castrogiovanni; Goulart (1990, p. 110) assim se posicionam:

Método envolve uma concepção de mundo, a visão da sociedade, da ciência, a explicitação de uma posição assumida. Quando não há posicionamento, deixam-se vagos os pressupostos fundamentais e as posturas. A linha metodológica pela qual optamos é a responsável pelo nosso fazer pedagógico diário. Por isso a única postura científica aceitável quanto ao método é a da revisão constante das posições. Fica claro, então, que método não é técnica nem recursos, mas os pressupostos.

Na associação entre métodos e correntes do pensamento geográfico, três dos cinco integrantes da equipe (bolsistas, tutor e professor supervisor) eram favoráveis da corrente

geográfica humanista-fenomenológica<sup>3</sup>, enquanto o tutor se proclamou aprendiz da concepção crítico-dialética<sup>4</sup> e o professor supervisor, buscando em sua prática um diálogo entre os métodos/pressupostos anteriormente citados. Dentre as primeiras premissas do grupo, o reconhecimento dos métodos elegidos e o respeito pelas escolhas de cada um daria o tom do diálogo entre os limites e possibilidades de cada um na sala de aula e nas atividades além do ambiente escolar (planejamentos de ações, estudos e produções científicas). Posteriormente, uma nova bolsista integrou o grupo, completando a equipe do segundo semestre de 2012: João Manoel, Edilson Silva, Rosane Moura, Viviane Paiva, Zenis Freire e Luiz Arthur.

Com a chegada dos bolsistas no já corrente terceiro bimestre letivo de 2012, a maioria das atividades se deu no campo da observação, intervenções durante as aulas e elaboração dos projetos que resultariam nos produtos do programa. A etapa de observação foi útil para divisão dos bolsistas – em duplas – pelas turmas escolhidas para receber o programa (terceiros anos D, E, F e G), além dos mesmos tecerem suas considerações e análises sobre a prática pedagógica vigente e aplicarem questionários de diagnóstico/perfil das turmas, com futura análise e discussão. Os momentos de apreensão do espaço escolar se deram a partir de registros fotográficos e coleta de depoimentos durante as aulas, considerando o contexto analisado enquanto uma totalidade a se posicionar. Sobre a questão do contexto, Kimura (2011, p. 58-59) comenta que

a maneira de se colocar diante de um contexto e de nossas potencialidades é uma construção social e, ao mesmo tempo, pessoal. Essa construção dependerá de metabolização das vontades e, ao mesmo tempo, de contarmos com intervenções sociais e culturais como, por exemplo, uma escola favorável a esse processo de mobilização de sua energia humana.

As intervenções, apesar de pontuais, contribuíram às aulas (seja nos debates e nos seminários de avaliação que estavam em execução quando da chegada do PIBID) e fundaram diálogos entre a prática profissional do professor supervisor e os bolsistas em formação acadêmica. Durante esse primeiro momento, as reuniões entre professor supervisor, tutor e bolsistas, acrescidas das reuniões gerais com toda a equipe do subprojeto (ambas realizadas nas segundas-feiras, em turnos opostos) foram de suma importância para troca de

---

<sup>3</sup> Segundo Gomes (2007), tal corrente se caracteriza pela busca de respostas em múltiplas vias sem exclusão e também pelo ecletismo, este composto por ambiguidades, contradições e oposições entre seus discursos.

<sup>4</sup> Na geografia crítica baseada no método materialista crítico-dialético, não há soberania entre sujeito e objeto, antes uma relação de reciprocidade e condicionamento mútuo. Questões como transformações, contradições (tese, antítese, síntese), movimentos, processos, dinâmicas e inserção no sistema capitalista (com ênfase ao prisma/dimensão espacial) permeiam discussões (SPOSITO, 2004).

experiências, organização, planejamento e distribuição das turmas, bem como construção de conhecimentos sobre os possíveis e futuros projetos a serem realizados, tomando os devidos cuidados para não reduzir as geografias escolar e acadêmica uma à outra. Como adverte Cavalcanti (2010, p. 27-28),

A geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica, ainda que não possa dela se distanciar; ela é sua referência fundamental, é fonte básica de sua legitimidade; a geografia escolar não é a geografia acadêmica estruturada segundo critérios didáticos e psicológicos, ainda que estes também sejam referenciais importantes. Com base nesses critérios, constrói-se o saber geográfico a ser ensinado, estabelecido em cursos de formação acadêmica, nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos, o que não é ainda a geografia escolar. A geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula.

Antes da discussão sobre os projetos aplicados, faz-se importante registrar as mudanças no decorrer do primeiro semestre de 2013. Além das mudanças quanto às turmas/público-alvo (concluintes que deixaram a escola e novas turmas/alunos) na passagem entre os anos, também ocorreram mudanças de horário, quantidade de turmas (agora seis frente às quatro anteriores) e da composição da equipe (o tutor foi transferido para a equipe de outra escola ao passo que um bolsista da equipe original deixou o programa mediante uma oportunidade profissional). Para suprir tais lacunas, novos bolsistas foram recebidos no Premen (André Andersom e Poliana Araújo), demandando um novo período de observações e intervenções pontuais de toda a equipe de bolsistas, até a execução dos projetos recentemente finalizados.

### **A construção de um ensino-aprendizagem renovado em Geografia: projetos executados, produtos obtidos e as possibilidades teórico-metodológicas**

A escola experimentou, até o momento, duas rodadas de execução de projetos do PIBID-Geografia, uma em cada ano do biênio 2012/2013. Respeitando as diferenças, mudanças e particularidades de cada dinâmica, abordar-se-á inicialmente os projetos de intervenção ocorridos no segundo semestre de 2012, pela equipe inicial, seguidos pela análise dos projetos ocorridos no primeiro semestre de 2013, pela equipe atual, e, por fim, as possibilidades metodológicas que os mesmos expressam e ampliam, enquanto questões em comum

### ***Projetos realizados no segundo semestre de 2012: diálogos entre geopolítica, violência, grafite e cartografia***

O eixo norteador do segundo semestre de 2012 em geografia, nas turmas concluintes e participantes do PIBID, consistiu em um conjunto de discussões sobre região e regionalização, com ênfase às dimensões cultural e política<sup>5</sup>. Como descrito anteriormente, a terceira unidade foi marcada pela chegada do programa e seus bolsistas à escola, o que na prática expressou um período de adaptações e observações, com intervenções pontuais e construções dos projetos a serem implantados apenas na última unidade bimestral.

Partindo do conteúdo previsto para a quarta unidade e dos perfis das turmas sondados pelos questionários e observações, o grupo de bolsistas, em parceria com o professor supervisor, sistematizou as temáticas e a necessidade de articular múltiplas escalas (local, regional, nacional, global) no projeto de intervenção pedagógica “Por geografias políticas e geopolíticas cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula”. Desse macroprojeto, surgiram os projetos executados nas turmas, envolvendo as relações entre geopolítica e cartografia, geopolítica e violência, geopolítica e grafite.

O projeto desenvolvido nas turmas 3ºE e 3ºF, por Edilson e Viviane, partiu da ideia de relacionar os conteúdos de geopolítica e cartografia enquanto par dialético para interpretação e representação geográfica do aluno enquanto agente social em sua dimensão espacial vivenciada. Para tanto, buscou-se não só revisar conceitos e noções da cartografia, mas também discutir elementos de cartografia temática sob um prisma geopolítico, visível na organização das estruturas espaciais enquanto conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 2008a). O cotidiano dos alunos, enquanto inserido e compartilhado em sua condição espacial (CARLOS, 2011), foi o primeiro passo para a execução do projeto, na medida em que as percepções e referentes ideológicos (BERDOULAY, 2012) apresentavam um espaço cotidiano multifacetado. A oportunidade de se trabalhar com espaços “banais” como o bairro, a rua ou a comunidade surgiu como justificativa para uma reflexão sobre as dinâmicas e processos ocorridos no espaço urbano compartilhado entre diferentes agentes da comunidade escolar.

Já a segunda dupla, Rosane e Zenis, optou por dois enfoques diferentes, em respeito às particularidades e temáticas discutidas pelo professor supervisor através de projeto individual

---

<sup>5</sup> Temáticas da III unidade: dinâmicas regionais brasileiras; e da IV unidade: globalização e geopolítica mundial contemporânea, segundo o plano de curso do professor supervisor.

previamente executado<sup>6</sup>. Dentre os temas abordados no espaço de discussão, a questão da violência e da identidade se sobrepuseram aos demais, exigindo um aprofundamento do debate. Para tanto, no 3ºD se discutiu o grafite enquanto expressão e construção de identidades nos espaços urbanos contemporâneos; e no 3ºG a questão da violência foi debatida em suas materialidades e imaterialidades. A geografia dessas temáticas foi explícita, sobretudo em suas categorias de lugar (enquanto relação sentimental-espacial, como propõe, entre outros, CARLOS, 1996), paisagem (seja enquanto domínio dos sentidos ou acúmulo dos tempos em SANTOS, 2008a; 2008b) e território (envolvendo diferentes escalas das territorialidades, como elencado nas propostas de SOUZA, 2009; e HAESBAERT, 2009).

***Projetos realizados no primeiro semestre de 2013: intervenções urbanas, agrárias, industriais e comerciais a partir do cotidiano discente***

O eixo norteador do primeiro semestre de 2013 nas turmas participantes do PIBID consistiu, no primeiro bimestre, em considerações e reflexões sobre as categorias geográficas (espaço, território, paisagem, região, lugar, redes e escala). No segundo bimestre, quando da realização dos projetos, estudos e debates sobre as geografias dos espaços urbanos, agrários, industriais e de serviços<sup>7</sup>. Como colocado anteriormente, a primeira unidade foi marcada pela chegada de novos bolsistas à escola e mudanças quanto às turmas e horários, o que na prática expressou mais um período de adaptações e observações, com intervenções pontuais e construções dos projetos a serem implantados apenas na segunda unidade bimestral.

Mediante o conteúdo previsto para a segunda unidade e dos perfis das turmas sondados pelos questionários e observações, o grupo de bolsistas, em parceria com o professor supervisor, sistematizou dinâmicas didáticas que possibilitassem aos bolsistas uma maior participação na avaliação das turmas, bem como uma liberdade maior quanto aos projetos que seriam executados. Enquanto as bolsistas remanescentes do semestre passado já amadureciam – individualmente – suas propostas de intervenção e projetos, os recém-chegados bolsistas, por decisão acordada entre eles, professor supervisor e coordenadora de

---

<sup>6</sup> Trata-se do projeto “Cotidiano, cidadania e participação: espaços sociopolíticos de debate em sala de aula”, cuja dinâmica se baseia nas discussões, apontamentos e provocações apontadas pelo professor e os discentes sobre temas polêmicos contemporâneos ligados às múltiplas áreas do conhecimento e suas aplicações.

<sup>7</sup> Temáticas da I unidade: epistemologia e categorias do pensamento geográfico: o *modus operandi* científico-espacial e temas contemporâneos; e da II unidade: relações geográficas entre os contextos industrial, urbano, agrário e de serviços, segundo o plano de curso do professor supervisor.

área, decidiram pelas temáticas de indústria e serviços, atuando em conjunto na aplicação de suas propostas.

O projeto desenvolvido nas turmas 3ºA e 3ºD, pela bolsista Rosane, partiu da ideia de relacionar os conteúdos de epistemologia da geografia discutidos no bimestre passado e os espaços cotidianos dos alunos, na medida em que as categorias anteriormente trabalhadas atuavam como instrumentos de apreensão da realidade discente, práticas dos agentes sociais em sua dimensão espacial vivida. Para tanto, buscou-se não só revisar conceitos e noções da teoria geográfica, mas também discutir elementos do cotidiano. Este foi novamente o primeiro passo para a execução do projeto, que consistia na confecção de jornais por grupos da turma, com posterior apresentação e confecção de um painel temático.

A proposta para o 3ºB, elaborada pela bolsista Zenis, consistiu em trazer uma abordagem ambiental para a problemática urbana. Partindo das áreas de risco e seu efeito desterritorializador sobre os desalojados e vítimas, a bolsista inicialmente pensou em trabalhar com maquetes e casos trazidos pelos alunos. Contudo, o projeto enfrentou dificuldades quanto à gestão da escola que inviabilizou o uso de isopor, bem como a quantidade de paralizações e feriados coincidentes com os dias das aulas na turma, às quintas e sextas-feiras. Recentemente, o projeto partiu para um procedimento diferente do inicial, abrangendo artes, representações e percepções dos alunos mediante a pintura. O caráter fenomenológico foi visível, sugerindo uma abordagem a partir das sensibilidades e interpretações discentes, conciliada em leituras de autores da corrente humanista/fenomenológica como Dardel (2011), Tuan (1983), Oliveira (2012) e Holzer (2012).

O projeto executado no 3ºC pela bolsista Viviane visou relacionar a geografia urbana dos bairros e cidades próximas à Campina Grande em que os alunos moravam com linguagens midiáticas como música, fotografia e vídeo. Para tanto, ela solicitou que a turma se dividisse em grupos optasse por um desses meios, de forma a abordar os contextos vividos a partir de questões envolvendo identidade e reflexão sobre as dinâmicas ocorridas em tais espaços. A aceitação da turma durante as etapas do projeto culminou em painéis de fotografias e produtos midiáticos relacionando imagens e músicas vistas como tradução ou símbolo de determinada espacialidade.

A dupla de bolsistas André e Poliana buscaram trabalhar com duas propostas complementares nos terceiros E e F: no primeiro, a bolsista buscou estimular o registro imagético dos comércios locais cotidianos dos alunos, enquanto André apresentou um



conjunto de reflexões sobre a imersão da indústria cultural no consumismo atual, visivelmente inspirado nas ideias de Adorno e Horkheimer. No 3ºE, a turma demonstrou uma certa resistência à aplicação inicial de questionários que fariam uma sondagem dos contextos da turma, mas cumpriram com as atividades propostas, trazendo para a sala exemplos do comércio local. Já no 3ºF, as dificuldades maiores se deram no campo da compreensão do assunto: dada sua complexidade, o bolsista teve de fazer uso de vários exemplos e conceitos, de forma a aproximar a temática dos alunos, minando o estranhamento frente a uma discussão aparentemente inédita. Foram confeccionados painéis temáticos sobre os exemplos trazidos pelos alunos. Apesar dos desafios quanto a prazos e familiaridade com o programa, os bolsistas cumpriram com suas propostas e projetos, igualando o ritmo das demais bolsistas.

### ***Possibilidades metodológicas comuns a partir dos projetos: por um processo de ensino-aprendizagem dialogado e significativo***

Dentre os pontos comuns aos projetos realizados no PIBID/CAPES/UEPB Geografia, algumas indicações metodológicas merecem ênfase. A primeira delas diz respeito à questão da participação discente. Nesse sentido, o professor, segundo Cavalcanti (2010, p. 32)

deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante o processo, o saber cotidiano do aluno.

Deve haver por parte do profissional a capacidade de diálogo e a visão de que os alunos também podem dar uma grande contribuição às discussões ocorridas em sala de aula. Em obra anterior, a autora supracitada realiza apontamentos sobre a importância dos alunos e sua riqueza:

É importante levar em conta as tensões, os conflitos, as práticas diárias, os quadros de referência dos grupos sociais dos quais fazem parte os alunos e não buscar a diversidade, simplesmente, na teoria e nas formulações mais amplas, que em muitos casos analisam experiências que não podem ser generalizadas. Trata-se de o professor aproveitar a riqueza na diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração (OP. CIT., 2007, p. 70-71),

Apesar do cotidiano muitas vezes desafiador e conflituoso em que se encontra o professor na sala de aula, o convite ao diálogo deve sempre estar entre as possibilidades da relação educador-aluno. Ao se tratar de uma dinâmica ou atividade, pode-se realizar escolhas – metodológicas – como as propostas por Kaercher (2012, p. 117)

Ouvir os alunos, sistematizar as suas falas, criar e estimular polêmicas e as dúvidas, estimular as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los. Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e de nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade.

Por fim, outra proposição metodológica surgida das experiências aqui retratadas resultam na necessidade de se uma verdadeira prática pedagógica, para além da mera transmissão de conhecimentos do professor, uma educação em transformação e construção por todos os agentes envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

Ao término dessa exposição sobre a atual experiência do programa, cabem aqui algumas colocações sobre a natureza desses escritos. Pensar as práticas do PIBID/CAPES/UEPB e o respectivo subprojeto de geografia implica, sobretudo, um esforço de cunho metodológico, pois além dos procedimentos realizados e incluídos nas aulas de geografia das turmas concluintes do Premen, a questão do método foi latente enquanto posicionamento seguido pelos envolvidos nas intervenções concluídas e nas produções/produtos científicos e didáticos obtidos de tais experiências.

Situar o referido programa enquanto possibilidade metodológica para o ensino-aprendizagem de geografia implica situá-lo não só entre as várias experiências escolares dessa disciplina, com seus sucessos e desafios, mas também revela uma necessidade constante de se pensar os rumos que a ciência geográfica segue em seu desenvolvimento epistemológico e didático. A experiência retratada aqui foi embasada pelo conhecimento de leituras e experiências adquiridas, escolhas metodológicas constantemente refletidas e dialogadas, mas, sobretudo pelo desejo de contribuir para a melhoria na qualidade de seu ensino. Porque o professor, quando bem formado e construtor consciente de sua prática, pode dar uma grande contribuição ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Contudo, esse pressuposto não exclui a participação de outros agentes nem os canais de diálogo estabelecidos com a academia e a produção científica sobre o tema. Pelo contrário, antes se complementam.

Pensar experiências como as proporcionadas por esse programa implica um compromisso e um posicionamento (traços importantes de toda metodologia) frente ao cotidiano escolar e o contexto de vários agentes da comunidade educacional envolvidos na trajetória até aqui trilhada. Cada projeto enfrentou seus respectivos desafios e exigências do ponto de vista das leituras necessárias, das aulas cedidas e sempre esperadas pelos alunos sobre os passos dados na construção do conhecimento por eles. Mas tais questões compõem as preocupações de todos aqueles envolvidos com os rumos de suas ciência e suas manifestações/apreensões, na academia ou na sala de aula da educação básica brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p.13-30.

BERDOULAY, Vincent. Espaço e cultura. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.101-131.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007. p.66-78.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HOLZER, Werther. Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: \_\_\_\_\_; MARANDOLA JR, Eduardo; OLIVEIRA, Livia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p.281-304.

KAERCHEER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.115-143.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: \_\_\_\_\_; MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther (Org.). **Qual o espaço do lugar?** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p.3-16.

PASSINI, Elza Yazuko. Convite para inventar um novo professor. In: \_\_\_\_\_; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.32-51.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

SOUZA, Marcelo Lopes de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.57-72.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.