

ENTRELAÇANDO SABERES...

O SIGNIFICADO DOS RECURSOS DIDÁTICOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Marco Antonio Pagel²

Leila Nalis Paiva da Silva Andrade³

Éder Jardel da Silva Dutra⁴

RESUMO

Este artigo objetiva examinar um conjunto de recursos didáticos que sejam atrativos ao ensino de Geografia no Ensino Médio, para isso pauta-se no aporte teórico-metodológico os estudos do lugar e da paisagem. A expectativa é de que o estudo contribua à fluidez do ensino de Geografia, ao dispor da revisão teórica-metodológica pertinente, bem como ao conjunto de reflexões sobre recursos didáticos, tendo em vista a potencialização do aprendizado juvenil. Inclui-se, na revisão dos recursos didáticos, a capacidade de realizar, pelo ensino, as interconexões abstratas aos conceitos, que são exponencialmente enriquecedoras às práticas de ensino. A organização metodológica considera a composição teórica sobre os estudos do lugar e a da paisagem, buscando caracterizar a disposição de recursos didáticos, observando a aprendizagem de jovens estudantes, vinculando percepções e a realidade proximal juvenil, de modo a possibilitar reflexões complexas sobre o cenário vivido, vindo a contribuir com a construção da cidadania, como premissa basilar de uma sociedade menos desigual. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e, aponta indícios de obstáculos na ambiência escolar como a resistência à inovação gerada pelos recursos didáticos; aspecto que pode estar sendo gerado pela intensa re/produção do ensino seriado. Situações que repercutem no desinteresse do aluno em aprender, na dificuldade de implementar novas metodológica de ensino, bem como na experimentação de recursos didáticos aditivos. Além disso, demonstram influir na motivação dos estudos e na evasão escolar estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Lugar; Paisagem; Recursos didáticos; Ensino Médio.

¹ Projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Mato Grosso/FAPEMAT.

² Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, do Curso de Geografia, Campus Universitário de Cáceres-MT, e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: marco.pagel@unemat.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0054-174X>.

³ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Gross/UNEMAT, no Cursos de Geografia, Campus de Cáceres-MT, e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: leilaandrade@unemat.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-4833>

⁴ Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, do Curso de Geografia, Campus de Cáceres-MT. E-mail: jardel.dutra@unemat.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9149-5242>.

ABSTRACT:

This article aims to examine a set of teaching resources that are attractive to the teaching of Geography in High School, for this purpose the studies of place and landscape are based on theoretical-methodological support. The expectation is that the study will contribute to the fluidity of Geography teaching, by providing the relevant theoretical-methodological review, as well as the set of reflections on teaching resources, with a view to enhancing youth learning. The review of teaching resources includes the ability to create, through teaching, abstract interconnections to concepts, which are exponentially enriching to teaching practices. The methodological organization considers the theoretical composition on place and landscape studies, seeking to characterize the provision of teaching resources, observing the learning of young students, linking perceptions and the proximal youth reality, in order to enable complex reflections on the scenario experienced. , contributing to the construction of citizenship, as a basic premise of a less unequal society. The research is under development and points to signs of obstacles in the school environment, such as resistance to innovation generated by teaching resources; aspect that may be generated by the intense re/production of serial teaching. Situations that result in the student's lack of interest in learning, the difficulty of implementing new teaching methodologies, as well as the experimentation with additive teaching resources. Furthermore, they have been shown to influence study motivation and student dropout rates.

KEYWORDS: Place; Landscape; Didactic resources; High school.

INTRODUÇÃO

Diante da complexa realidade vivida pelos estudantes de Ensino Médio em 2020, no contexto da pandemia, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que 2,6% dos alunos matriculados na rede pública abandonaram as escolas brasileiras. Em 2021, esse número chega a 5,6%, mais que o dobro em relação ao ano anterior. Os percentuais de abandono escolar demonstram que uma parcela significativa da população brasileira, ou seja, 407,4 mil jovens, (entre 15 a 17 anos) não completaram os estudos secundários e, que correspondem a 4,4% dos jovens daquela faixa etária. O crescente abandono escolar tem sido atribuído a várias questões, dentre elas, pelas implicações socioeconômicas oriundas da pandemia da Covid 19, inserção precária dos jovens no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, reprovação/repetência conduzidas pelo ensino tradicional. São questões que têm explicado essa calamidade social.

Os dados do Censo Escolar desde o período de 2014-2015 já alertavam quanto ao agravamento dos índices educacionais do Ensino Médio no estado de Mato Grosso (locus da pesquisa), demonstrando o pior índice dentre os entes da Federação. Em Mato Grosso, dados demonstram a taxa de 38% de abandono escolar no Ensino Médio regular assim distribuídos:

20% de repetência, 14% de evasão e 4% de transferência para a Educação de Jovens e Adultos-EJA (como consequência de sucessivas repetências/desistências). Observa-se que os dados não foram alterados positivamente ao longo dos anos seguintes.

Atender satisfatoriamente à escolarização de jovens, dessa faixa de idade entre 15 a 17 anos, notadamente, torna-se um dos principais desafios da Educação Básica, o que exige repensar as políticas públicas educacionais de Estado, juntamente com as práticas pedagógicas implementadas pela escola, bem como verificar que encaminhamentos didáticos vêm sendo dado ao ensino da Geografia. Ao repensar a escola e o seu ensino, será possível rever as práticas adotadas ao ensino da Geografia a partir de outras metodologias de trabalho docente que superem a tradicional prática de reprodução mneumônica do livro didático, introduzindo práticas atrativas para aquela especificidade de ensino.

Do ponto de vista da necessária reformulação das práticas tradicionais de ensino, calcadas em grande parte pelo uso inadequado do livro didático, o objetivo geral da pesquisa consiste em examinar um conjunto de recursos didáticos (metodologias e instrumentos pedagógicos) que sejam atrativos ao ensino da Geografia no Ensino Médio. Assim, para desenvolver o estudo fundamenta-se na Educação Geográfica, a partir dos conceitos e categorias de lugar, de paisagem e da pesquisa como princípio da aprendizagem, tendo como aporte teórico-metodológico o lugar e a paisagem. Inclui-se a aquele objetivo geral, outros específicos, quais sejam; a) compreender a constituição da apreensão de conhecimento nos lugares; b) examinar a estruturação da percepção da paisagem próxima (local) às mais distantes (global); c) difundir conhecimentos sobre os recursos didáticos voltados ao ensino da Geografia ao Ensino Médio, junto às Escolas e eventos científicos; d) debater os alcances do ensino tradicional de geografia; e) contribuir com recursos didáticos que possam diminuir os índices de abandono escolar e ampliação de interesses pelos estudantes do Ensino Médio.

Estudos apontam que os recursos didáticos podem contribuir com as atividades de ensino e com a fluidez nos aprendizados em suas fases iniciais e intermediárias, possibilitando interconexões abstratas aos conceitos exponencialmente enriquecedores com a incorporação dos conhecimentos da Geografia, retroalimentando as práticas de ensino e aprendizagem.

Para realizar essas reflexões em torno do ensino da Geografia, este artigo, em um primeiro momento faz uma breve exposição da arguição teórica, buscando explicitar o entrelaçamento de saberes dos conceitos de lugar e paisagem e a pertinência da estruturação de recursos didáticos. No segundo momento, será abordada a metodologia de trabalho com o estudo do lugar e da paisagem. Nos resultados e discussões, pontua-se aspectos que foram

identificados nos trabalhos de pesquisa, mesmo que embrionários, esperando que sejam salutares ao debate que busca revisar as metodologias, conceitos práticos e recursos didáticos mobilizados ao ensino da Geografia.

RECURSOS DIDÁTICOS E O ENTRELAÇAMENTO DE SABERES A PARTIR DO LUGAR E PAISAGEM

Quando se propõe a pensar em entrelaçamento de saberes está, de fato, buscando refletir sobre as possibilidades de enriquecer as práticas de ensino da Geografia. A partir dos estudos de Trivelato (2006), pode-se compreender que os recursos didáticos “[...] deixam os alunos mais interessados em aprender, pois o professor passa a promover uma aula diferente instigando os alunos a expressarem suas opiniões e a socialização dos conhecimentos” (TRIVELATO, 2006, p. 2).

Farias (2009) acrescenta que os recursos didáticos atuam como

[...] atores coadjuvantes, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de não só, ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas, sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados (FARIAS, *et al.* 2009, p.118).

Sendo coadjuvante da ação docente, a função dos recursos didáticos torna-se protagonista ao possibilitar a “concretização” do ensino em aprendizagem, ao passo de desafiar o aprofundamento dos conhecimentos assimilados/acomodados. Dito de outra forma, os recursos didáticos contribuem para “[...] abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução” (DEMO, 1998. p. 45).

Dentre os estímulos possíveis ao ensino-aprendizagem, o manejo adequado de recursos didáticos tem sido desafiado a se posicionar frente às realidades educacionais das instituições escolares e a construção do conhecimento geográfico. Monteiro *et al* (2019) postulam que:

Dentro do espaço escolar o professor de geografia tem tido no decorrer do tempo a dificuldade de trabalhar com a capacidade do estudante em conceber representações geográficas que são distantes da realidade dos mesmos, principalmente quando as escolas estão inseridas dentro de um contexto de vulnerabilidade social. Dessa forma, os professores se deparam com problemáticas relacionadas à falta de materiais que possam dar subsídios para se trabalhar as geografias ao redor do mundo, além das questões extraescolares

que dificulta a abstração desse estudante para uma análise de mundo numa escala maior do que ele está inserido (MONTEIRO; *et al*, 2019, p. 2).

Superar a carência de materiais, ou seja, de recursos didáticos, ajustados à compreensão do lugar, significa aproximar a Geografia enquanto componente curricular aprendiz aos estudantes objetivando, a partir da abstração de realidades conectar-se com as atualidades locais, regionais ou globais. O estudo do lugar e suas particularidades poderá propiciar a melhoria da qualidade do ensino, incidindo objetivamente por este componente curricular, expandindo horizontes à formação cidadã, que é pensante e consciente do (no) mundo, de um outro modo significa a “[...] leitura do mundo a partir do olhar espacial” (CALLAI, 2020, p. 59). Neste sentido, o lugar além de uma categoria de análise geográfica, também, é considerado um recurso didático voltado à abstração conceitual a partir do pensamento geográfico. Para este autor (*Ibidem*),

[...] o pensamento geográfico sustenta a nossa interpretação do mundo e ao ser constituído ao longo da história da humanidade foi assumindo as características que nos levam atualmente a ter os aportes teóricos para fazer a análise geográfica. A análise geográfica embasada nos conceitos e categorias e nos princípios da geografia permitem elaborar um conhecimento que é do mundo, mas com o olhar específico orientado pelo pensamento geográfico (CALLAI, 2020, p. 60).

Isso significa elaborar um conhecimento que é do mundo, a partir do estudo do lugar busca-se como ponto de partida, potencializar os saberes que os alunos têm sobre o ambiente vivido, estimulando o acesso a outros conhecimentos.

A proposta do lugar como chave metodológica e teórica pode parecer reducionista, quando observada a partir do pensamento totalizador dos plurais conceitos geográficos (ou de formas de ensinar). Todavia, entende-se o espaço geográfico como a conjunção dos vários lugares, ou seja, o “[...] lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (SANTOS, 2006, p. 114). Nesse sentido, é preciso “[...] considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos estudantes, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

Destaca-se a riqueza nas construções cognitivas pertinentes ao estudo do lugar, como ponto de partida para a abstração de conceitos dos fenômenos espaciais e, por isso, um aporte metodológico de destaque, observando as perspectivas de ensino. Conjuntamente, a categoria de análise da paisagem dispõe o aluno/aprendiz a repensar e a refletir o ensino-aprendizagem em contextos da disposição da região e do território. A disposição do estudo do lugar possibilita aprendizagens essenciais que se materializam no espaço geográfico, pois, a

[...] paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico, isto quer dizer que se apresenta de formas variadas ao longo do tempo. Além disto, a nossa apreensão pode não abarcar a visão de tudo, pois somos seletivos e, portanto, a nossa percepção da paisagem é sempre um processo seletivo de apreensão. Essa apreensão pode ser resultado de interesses nossos ou de quem nos comanda, podem ser motivações visíveis ou invisíveis. E, sendo a paisagem o que vemos, há a necessidade de olhar para além do que é o visível, pois ela não é formada apenas de volumes, mas também de cores, de movimentos, de odores, de sons, de lembranças (CALLAI, 2020, p. 61).

Situar a paisagem ao processo seletivo de apreensão significa importar ao ensino o conjunto dado em realização do currículo em ação, ou seja, “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p.16).

Tornar significativo o ato de ensinar, do ponto de vista metodológico aqui adotado é situar os sujeitos imbricados (aluno/professor) a percorrerem os caminhos do “ensinar” aos que querem aprender. Caminhos sinalizados na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2001), que sugere desenvolver a curiosidade epistemológica do educando. A curiosidade aprendiz, juntamente com o trabalho docente, estaria somando esforços ao aprendizado mútuo. Esforços de ambos, uma vez que o docente aprende enquanto ensina e o aprendiz ensina enquanto aprende, assim explica-se a mediação do ensino, segundo a perspectiva freireana, que está amparada no sociointeracionismo.

Nesta perspectiva, o recurso didático fundamentaria a pedagogia em que o “[...] lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza” (FREIRE, 2001, p. 33).
Pedagogia que confere:

[...] uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo

tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 361).

Aos sujeitos da história, juntos uns aos outros, no ato de aprender/em/se o estudo do lugar têm como ponto de partida aproveitar os saberes que os alunos têm sobre o ambiente, a fim de serem estimulados a outros conhecimentos. Assim, “Lugar talvez seja a categoria mais significativa para o sujeito aprendiz, pois é nessa porção do espaço que os estudantes se reconhecem; ou seja, é o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007, p. 17).

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho com o estudo do lugar situa-se no ponto de partida mais próximo (ou proximal) dos estudantes, bem como do instrumento didático ou por outros recursos didáticos que possam oportunizar a ampliação de reflexões acerca do espaço geográfico, com a leitura do Lugar. Portanto, o lugar compõe:

A proposição que se sustenta na pesquisa diz de olhar a realidade do mundo vivido com apoio de metodologias que se referem a aportes teóricos claros e que permitam fazer a interlocução do que existe no lugar em que o sujeito vive com o olhar do universal, contraposto ao singular (CALLAI, 2020, p. 61).

Tendo o lugar como uma categoria metodológica deve-se fazer a leitura e interlocução teórica dos componentes dispostos no espaço geográfico, isso significa compreendê-lo enquanto recurso didático. Pensando no rol dos possíveis recursos didáticos e suas respectivas metodologias, aquelas voltadas ao estudo do lugar, tem-se expandido significativamente. Inclusive, ampliado o reconhecimento das várias possibilidades de se orientar o trabalho pedagógico docente voltado ao ensino de Geografia, inclusive nas orientações curriculares apontadas nos componentes curriculares de Mato Grosso (2018), como no trecho que segue:

O ensino da Geografia Escolar pode recorrer a procedimentos metodológicos diversos, tais como: coletar, organizar, analisar e espacializar as informações de fontes variadas, podendo apresentá-las por meio de relatórios, seminários,



objetos digitais de aprendizagem, aulas de campo, filmes, literaturas, músicas, fotografias, documentários, teatro, internet, jogos, uso de mapas, imagens de satélites, softwares de geoprocessamento, ferramentas tecnológicas, questionários, e outros (MATO GROSSO, 2018, p. 276-277).

As orientações metodológicas de Mato Grosso, (2018) têm demonstrado preocupação em ampliar o leque de possibilidades e recursos didáticos ao trabalho docente às escolas mato-grossenses, bem como estimular didáticas diferenciadas que estimulem o ensino-aprendizado dos estudantes. Possibilidades associadas à diversidade didática estão voltadas ao trabalho docente no sentido de sobressair-se ao tradicionalismo do ensino da Geografia. Neste sentido, haveria necessidade de revisar se a disposição e uso dos recursos didáticos, tendo em vista o manejo adequado, de modo a ampliar os interesses e aprendizagens do conhecimento geográfico.

A proposição do lugar por encaminhamentos metodológicos e teóricos podem ser interpretados como reducionismo ao pensamento totalizador dos plurais conceitos geográficos ou de formas de ensinar. Todavia, entende-se o espaço geográfico com a conjunção dos vários lugares, ou seja, o “[...] lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (SANTOS, 2006, p. 114). Além disso é “[...] preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

Essa compreensão significa incluir no rol de recursos didáticos ao ensino da geografia metodologias diversificadas, em especial, aquelas que adotam a categoria Lugar, pois visa dar conta de uma realidade complexa, qual seja, o elevado desinteresse dos alunos no tocante ao componente curricular. É a Geografia por si só uma ciência capaz de promover a consciência social e o (re) conhecimento do estudante, enquanto ser pensante e ativo quando se tem em conta a inserção no mundo globalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo encontra-se em estágio inicial e por isso o desafio é levantar, produzir experiências com recursos didáticos ao campo do ensino da Geografia voltado ao Ensino



Médio. Os estudos teóricos realizados confirmam que a perspectiva metodológica de estudo do lugar é importante e serve de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos em escolas secundaristas permitem trazer algumas situações que elevam a falta de interesse dos estudantes, culminando com o abandono escolar. Um exemplo disso é que mesmo durante a permanência dos estudantes é possível observar dificuldades com aprendizagens da Geografia e com promoção/envolvimento desses alunos em interações sociais, de modo que têm ampliando os níveis de delinquência juvenil.

Outros aspectos interconectados tendem a ser observados nos trabalhos de pesquisa, tais como:

- A relação entre encaminhamentos didáticos e seus ajustes ao ensino-aprendizado articulado ao lugar de vivência do estudante e ao seu cotidiano;
- A contribuição dos recursos didáticos significativos à formação cidadã (no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser);
- A dimensão da perspectiva teórica do estudo do lugar voltado à compreensão das categorias de análise da ciência geográfica e a sua inserção no campo do ensino.

Compreender a lógica e a organização dos recursos didáticos e seus desdobramentos na ambiência escolar demonstra ser um trabalho árduo e necessário. Mesmo que provisório, depara-se com formas de organização decorrentes de uma lógica que perpassam o trabalho docente com o ensino de geografia, dentre os quais: a) baixa disposição de inovação dos recursos didáticos; b) impulso à re/produção do ensino em série; c) desinteresse à inovação metodológica de ensino e à experimentação de recursos didáticos; d) apatia em relação ao aprender a aprender; e) ampliação continuada de violências intraescolar, do desinteresse pelos estudos e de evasão. Entendendo-se que cada “lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam” (CALLAI, 2020, p. 63); sendo que aquele lugar integra a escola, demonstrando em si as marcas que o caracterizam.

Sendo a escola o espaço de reprodução social que responde aos estímulos a ela vinculados, a indisposição em inovar, conforme mencionado acima (item a), pode estar associada à expressividade da utilização do livro didático, coadjuvando o mapa e o globo terrestre.

A utilização do livro didático pode ser considerada uma das expressivas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem, por ter sido disponibilizado aos alunos das escolas nos

diversos e distantes rincões do Brasil. Todavia, o livro didático ao ser considerado recurso didático precisa ser averiguado sobre quais são os componentes capazes de fluir o ensino e a partir deles o planejamento docente irá apontar os caminhos do ensino a fim de produzir a leitura e a percepção do espaço geográfico. A condução da leitura do espaço geográfico, a partir do livro didático, necessita ser relativizada como informação. A leitura deve ser questionada a partir dos contextos de Lugar, para que os alunos construam a reflexão geográfica. Neste sentido, a “[...] relatividade do conhecimento precisa estar presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo na construção do saber” (PONTTUSCHKA; PAGANELLI; HANGLEI, 2009, p. 343).

Diante da compreensão de que o livro didático é o instrumento pronto e com informações precisas, o questionamento quanto ao seu alcance didático é aliado. Tal interpretação dos recursos didáticos são passivos de aprendizagem, uma vez que:

O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico, ou dos espaços geográficos precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originam seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum. Que conhecimentos podem se traduzir em “não conhecer” ou falso conhecimento. Só então o professor estará apto a propor problemas desafiadores de caráter geográfico para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem, mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de externar na escola, em decorrência dos métodos passivos utilizados pelo docente (PONTTUSCHKA, 2013, p. 133).

A decorrência de métodos passivos de ensino podem ser motivados, como dito anteriormente, pela impulsão à re/produção do ensino em série (item b). De fato, ao trabalho docente e os recursos didáticos é requerido o ajustamento a:

[...] modelos de escolas desenvolvimentistas para ricos e inclusivos para pobres (a massa), regulando ou disciplinando os conteúdos daquilo que se ensina ao que se deveria aprender. O modelo inclusivo demonstra ser pensado para aplicar doses de conteúdos escolares segundo o disciplinamento fabril, ajustado à escola seriada (ensino em séries). O tempo da escola inclusiva estaria sendo regido pela produção quantitativa (fordista) imposta pela velocidade da esteira rolante em forma de bimestre/semestre/ano, de modo a selecionar (qualificar) os mais ágeis e aptos ao mercado de trabalho (PAGEL; MAIA, 2023, p. 14).

O ensino da Geografia, compreendido como “esteira rolante”, desenvolve a leitura do livro didático como um ato mecânico/reprodutivo (mnemônico), esse tipo de leitura tem o papel de formar pessoas destinadas para o “chão de fábrica”. Como dizem Pagel e Maia (2023, p. 17), essa concepção de leitura reprodutiva torna a reflexão crítica desnecessária, uma vez que ela visa a formação de:

[...] aptos servidores do mercado, qualificados para a economia capital, pessoas e relações humanas são o problema para a acumulação de bens do mercado. Assim, o médico não toca em seu paciente, e o professor não toca nas deficiências de aprendizagem dos seus alunos, pois ambos estão sob a imaginária esteira rolante (em linha de produção) da indústria cultural que nos individualiza, que nos homogeneiza e, conseqüentemente, nos desumaniza e nos massifica em objetos (indiferentes entre si) (PAGEL; MAIA, 2023, p. 17).

Observar os contextos em que a ambiência escolar reproduz o sistema de ensino disciplinar, via do qual se estrutura o trabalho docente, tende a influir na baixa disposição de inovação dos recursos didáticos, na impulsão à re/produção do ensino em série, que repercute no desinteresse à inovação metodológica de ensino e à experimentação de recursos didáticos (mencionado no item c). Quanto à inovação metodológica, há que se reiterar o importante papel ao livro didático, uma vez que:

O LD como suporte ao acesso à informação é neste contexto um poderoso instrumento para tornar acessível ao aluno o conhecimento produzido. O risco é aceitar como se este seja o único e o “correto”. A capacidade “aberta” de ir avançando no conhecimento supõe que seja exercida a crítica, que sejam criadas condições para fazer perguntas, para questionar as verdades trazidas pelo texto didático (CALLAI, 2011, p. 139).

Diante do que está posto, é preciso que o professor observe, no livro didático, os múltiplos recursos didáticos utilizados (mapas, imagens, gráficos, dentre outros) e olhe para esse material a partir da metodologia ativa, de modo a oportunizar no processo de ensino-aprendizagem o espaço reflexivo para trabalhar o conhecimento geográfico, criando possibilidade de indagação e questionamentos que tocam a vida cotidiana dos estudantes. Assim,

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação



intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 6).

Nesse sentido, o aspecto metodológico da pesquisa, inerente à ação metodológica, estaria em refletir as estratégias didáticas observando os seus desvios. Por outro lado, também importa a ação metodológica pensar as dimensões que envolvem o ato de ensinar e do aprender segundo as particularidades da reflexão espacial, que considera o:

[...] estudo do lugar na sua interligação entre o singular e o universal como um caminho centrado na pesquisa pode encaminhar a fazer um ensino que seja produtor de aprendizagens significativas. E a proposição é fazer por meio da pesquisa, pois, que pode ser esta uma forma de fazer com que os alunos tenham autonomia na busca de conhecer (CALLAI, 2020, p. 62).

As expectativas do ensino que se pautam no estudo do lugar ganham realce espacial a partir da pesquisa estudantil. Os conteúdos curriculares ganhariam sentidos extras ao encontrar vínculos perceptivos no lugar mediante a pesquisa. Neste sentido, a “[...] escola é um lugar para aprender a pensar, para conhecer o que a humanidade e a ciência produziram ao logo do tempo, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida (CALLAI, 2020, p. 68).

Sendo a ambiência escolar o lugar para desenvolver as múltiplas formas do aprender a fim de realizar a leitura social que envolve o mundo da vida requer considerar metodologias e recursos didáticos significativos que possibilitem superar a apatia do aprender a aprender, tendo em vista a autonomia do pensamento. A autonomia requerida para construção intelectual é necessária à compreensão da realidade social e histórica que permeia as complexas relações no espaço geográfico. A autonomia intelectual é “[...] capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais” (Cavalcanti, 2011, p. 201).

A relação intrínseca entre o ensino-aprendizagem, ou seja, a relação dialógica entre os envolvidos nos atos de ensinar e de aprender remete à perspectiva freireana, em que o docente aprende enquanto ensina e o aprendiz ensina enquanto aprende. Trabalhar com essa perspectiva dialógica significa a possibilidade de superar e/ou minimizar o aumento contínuo das violências intraescolar, do desinteresse dos alunos pelos estudos e da evasão, uma vez que o ensino impulsionado pelos estudos do lugar, pode oportunizar visibilidade às situações cotidianas

encobertas pela ‘cegueira’, uma perceptiva que corriqueiramente encobre a humanidade que há nas pessoas.

Assim, é necessário reformular o método de trabalhar a leitura tradicional do ensino da Geografia, refletir sobre as rupturas sociais e dialógicas no ato de ensinar-aprender, em seguida reposicionar, metodologicamente, os recursos didáticos, considerando que a:

[...] leitura da paisagem se apresenta como uma possibilidade de fazer a leitura da realidade por meio de tudo o que existe naquele lugar, que se torna visível porque está edificada, materializada no território. Mas também nas entrelinhas daquilo que é visível, e estes expressam os motivos que desencadearam os fenômenos e expressam as relações dos homens entre si e destes com a natureza (CALLAI, 2020. p. 64).

Corrigir a cegueira presente na leitura que encobre/camufla as profundas desigualdades entre os homens, dentre as quais importa a desigualdade do conhecimento (e suas repercussões sociais) significa proposições: a) inovadoras aos recursos didáticos; b) que superem a mera re/produção do ensino em série/ciclo; c) com a inovação metodológica de ensino e a experimentação de recursos didáticos; d) que estimule o aprender a aprender; e) que estimule a humanização do conhecimento, elevando a sociabilidades intra-escolar.

Sabendo que existem amarras históricas e âncoras disciplinares/institucionais históricas que exigem esforços contínuos, faz-se necessário revisar a racionalidade que compõem as bases assistencialistas para o mercado. Racionalidade amplamente expandida no campo educacional, mediante as “[...] competências e habilidades de modo a tornar trabalhadores instrumentais à reprodução capital. Instrumentos desvalidos de subjetividade humana, produto da psicologia instrumental, mesmo que signifique a contínua perda do sentido de realidade com o mundo comum e de estabilidade” (GOMES, 2019, *apud* PAGEL; MAIA, 2023, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra uma preocupação corrente de superar a forma como o livro didático tem sido utilizado no Ensino Médio, bem como a necessidade de redimensionar e adicionar outros recursos didáticos ao trabalho pedagógico com o ensino da Geografia. Redimensionar significa (re)pensar as práticas pedagógicas. Para isso, é preciso considerar o atual contexto, em que, cada vez mais, a tecnologia tem ganhado espaço adicionando fontes de entretenimento, que acaba pressionando o livro didático, transformando-o em algo sem humor, sem cores ou movimentos, posicionando-o na contramão das mídias (aplicativos), que estão

mais acessíveis e portáteis aos estudantes secundaristas. Adicionar outros recursos didáticos demonstra ser a necessidade elementar se o desejo é ampliar o alcance do ensino da Geografia escolar na última etapa da Educação Básica.

Ampliar a disponibilidade e uso de recursos didáticos voltados ao ensino requer considerar alguns desafios, dentre os quais perpassam diretamente a ação docente, bem como, na regulação externa, de forma sistêmica, o que se ensina e no modo com que se ensina. Desafios estes, por vezes desconectados apresentam-se sob forma de indisposição inovadora aos recursos didáticos; impulsão à re/produção do ensino em série; desinteresse à inovação metodológica de ensino e à experimentação de recursos didáticos; apatia do aprender a aprender; ampliação continuada de violências intraescolar, do desinteresse pelos estudos e de evasão.

Buscar superar parcela daqueles desafios, pode ser significativa à contribuição do aporte teórico-metodológico nos estudos do lugar e da paisagem enquanto recurso didático. De modo a conferir mais estabilidade teórica-metodológica, é ainda necessário ampliar trabalhos de pesquisas a tal compreensão, de modo a aumentar os alcances de suas práxis.

Enfim, este artigo tratou da expressividade dos estudos do lugar e da paisagem adicionando/associados a outros recursos didáticos nos trabalhos de ensino da Geografia, demonstrando significativa elevação do letramento perceptivo do espaço geográfico. Disposição salutar, pois chegam ao Ensino Médio alunos com níveis precários de alfabetização (e/ou letramento) inicial, o que inclui outros desafios à apreensão do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2014-2015**:

CALLAI, H. C. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**. Bauru, v. 24, n.1, p. 59-68, jan./dez.2020.

_____. A geografia escolar: e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.



In: CASTELLAR, Sônia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, Anápolis, v. 7, n. 1, p. 179-190, out. 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular para Mato Grosso: ensino fundamental, anos finais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2018.

MONTEIRO, V. M; RODRIGUES, A.S; MUNIZ, A.N.V. Geominó: construção de jogos didáticos no ensino básico de geografia. In: **VI Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2019.

PAGEL, M. A. MAIA, D. C. Sobre os círculos de instrução política e de autonomia pedagógica ao ensinar geografia. **Revista Equador (UFPI)**, No prelo, 2023.

PEREIRA, R. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: **Anais do Colóquio internacional, educação e contemporaneidade**. 2012.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; PAGANELLI, T. I.; HANGLEI, H. C. **Para ensinar e aprender Geografia**. Editora Cortez. São Paulo. 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TRIVELATO, S. L. F. OLIVEIRA, O. B. Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação. **XIII ENDIPE**. Rio de Janeiro: 2006.