



# **OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CADERNOS TEMÁTICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E À PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

---

**Maria Anezilany Gomes do Nascimento**

*Universidade Estadual do Ceará*

## **Resumo**

O artigo visa abordar uma experiência metodológica de condução do professor na construção e socialização de saberes geográficos por meio da elaboração de cadernos temáticos, tanto na formação inicial de professores de geografia junto a licenciandos/bolsistas Pibid, quanto na escola junto aos estudantes da educação básica. Denominamos a metodologia Oficina de produção de cadernos temáticos, e ressaltamos o potencial auxiliar desse recurso como apoio ao livro didático de geografia. A experiência resulta da vivência em dois cursos de licenciatura de geografia - junto à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, entre os anos 2007 e 2009, e à Universidade Estadual do Ceará, de 2010 a 2013. O objetivo é enfatizar as múltiplas possibilidades de potencialização do livro didático, ampliando as formas de produzir conhecimento geográfico por meio da leitura e construção de outros "textos", com conteúdos do mundo vivido. É uma prática pedagógica que valoriza os conteúdos do meio e dos eventos sociais locais, pautada na multiescalaridade dos fenômenos geográficos e na proposição de conteúdos que relacionem conhecimentos científicos a saberes socialmente contextualizados.

**Palavras-chave:** Cadernos temáticos. Livro didático. Ensino de geografia.

## ***NOTEBOOKS PRODUCTION WORKSHOPS THEMES AND CONTRIBUTIONS FOR INITIATION AND GEOGRAPHY TEACHING PRACTICE***

---

## **Abstract**

This paper aims to present a methodological experience of teacher guidance in building and sharing of geographical knowledge through thematic notebooks, in the initial training of geography teachers, including Pibid students, and at school with students of basic education. We call the methodology as "Notebooks production workshop", and we emphasize the potential of this resource to support the geography textbook. Experience is resulted from working in two

geography degree courses, in State University of Rio Grande do Norte - between 2007 and 2009 - and State University of Ceará, from 2010 to 2013. The aim is to focus on the multiple use possibilities of textbooks, expanding the ways of producing geographical knowledge by construction of other "texts" with contextual content. It is a pedagogical practice that values the contents of the environment and local social events, based on the multiple-scale analysis of Geographic phenomena and on proposition of scientific knowledge linked to socially contextualized knowledge.

**Keywords:** Thematic notebooks. Textbook. Geography teaching.

## INTRODUÇÃO

Em que pese a considerável matriz de recursos que o professor de geografia pode utilizar dentro ou fora da sala de aula para tornar motivador o processo de aprendizagem, não se pode olvidar uma questão elementar: o principal recurso é o próprio professor, cujos aperfeiçoamentos devem proporcionar não somente a criação de novos instrumentos, mas a utilização daqueles existentes, de novas maneiras (BUTT, 2002).

Sendo assim, reconhecendo fundamentalmente que *como* ensinamos é, em muitos aspectos, mais importante do que *quais materiais* escolhemos para ensinar, sentimo-nos à vontade para abordar nesse texto uma experiência metodológica de condução do professor na construção e socialização de saberes geográficos por meio da elaboração de cadernos temáticos<sup>1</sup>, tanto na formação inicial de professores de geografia junto a licenciandos/bolsistas Pibid, quanto na escola junto aos estudantes da educação básica. Denominamos a metodologia *Oficina de produção de cadernos temáticos*, e ressaltamos o potencial auxiliar desse recurso como apoio ao livro didático de geografia.

A experiência resulta da vivência em dois cursos de licenciatura de geografia, junto à Universidade Estadual do Ceará e à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, nomeadamente nas seguintes instâncias espaço-temporais:

- entre 2007 e 2009 no desenvolvimento do componente curricular Atividade Prática e da disciplina Geografia Econômica, no Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- entre 2010 e 2013 no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, FAFIDAM / UECE, no âmbito da disciplina Oficina em Geografia I e das atividades do Projeto "A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia" (Pibid Geografia FAFIDAM / UECE) junto a duas escolas de ensino médio do Ceará.

O objetivo é enfocar as múltiplas possibilidades de potencialização do livro didático — recurso usualmente básico na interlocução entre professores e alunos —, ampliando as formas de produzir conhecimento geográfico por meio da leitura e construção de outros "textos", com conteúdos do mundo vivido, os quais nem

sempre estão presentes no livro, porque constituem escalas mais situacionais de processos e elementos geográficos. Trata-se, entretanto, de um exercício que demanda o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, das quais falaremos adiante.

O texto divide-se em 3 partes. Buscar-se-á inicialmente fazer uma breve reflexão acerca dos recursos didáticos, com ênfase ao livro didático, e da construção de uma racionalidade prática no ensino de geografia. Em seguida, apresentaremos a experiência de elaboração dos cadernos temáticos nas duas instâncias supracitadas, como subsídio à mobilização de novos conteúdos geográficos e tendo como alimento outras vivências pedagógicas em espaços extra-acadêmicos e escolares. Finalmente, apontaremos uma síntese das etapas e dos desafios que compreendem essa prática pedagógica, tanto no universo da formação inicial, nas licenciaturas, quanto do ensino básico, nas escolas.

### **RECURSOS DIDÁTICOS E O EXERCÍCIO DA RACIONALIDADE PRÁTICA**

Guardadas algumas posições radicalmente contrárias<sup>ii</sup>, é incontestável o lugar preponderante do livro didático na aula de geografia. Da mesma forma, como lembra Butt (2002), a qualidade da produção desse material melhorou imensuravelmente nos últimos vinte e cinco anos, muito embora, nem sempre isso signifique qualidade no conteúdo, que pode ser menos priorizado em relação à apresentação visual.

A maioria dos livros são agora mais coloridos, com melhores qualidades de design, ilustrações mais completas, fontes mais legíveis e imagens mais nítidas que em anos anteriores. Infelizmente, é fácil ser seduzido por essa apresentação impressionante - uma análise do texto escrito e das actividades que o acompanham podem vir a ser não tão atraentes. A preocupação foi recentemente expressa sobre a falta de desafio, em particular para os alunos mais capazes, nos livros mais contemporâneos. De fato, alguns textos hipersimplificam conceitos e processos geográficos, reproduzem modelos e teorias questionáveis, e são responsáveis por casualmente trivializarem questões importantes. Reduções na quantidade de texto, bem como a adoção de um formato comum de página dupla, pode sinalizar uma falta de interesse sobre o que os alunos deveriam buscar alcançar em geografia. Quando acoplado com muitos exercícios de "complete a palavra" ou tarefas simples que envolvem a cópia ou transferência de texto para cadernos dos alunos, não há motivo real para preocupação sobre a qualidade da aprendizagem que os alunos estão experimentando em geografia. Nos anos recentes, editores têm levado a sério a necessidade de abordar as críticas de parcialidade a respeito dos seus textos (...) No entanto, alguns

exemplos de estereótipos e preconceitos em livros didáticos de geografia ainda existem (BUTT, 2002, p. 44).

Portanto, também é sabido que como qualquer outro recurso, se mal utilizado, o livro didático está longe de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem que necessitam nossos geógrafos. Eles não são “ à prova de professor” e também não se pode esquecer que autores e editoras têm suas interpretações particulares da geografia e do currículo de geografia. Nem sempre estas correspondem à abordagem pedagógica adequada ou à realidade geográfica subjacente a determinado conteúdo, o que demanda desse profissional um cuidadoso planejamento das atividades de aprendizagem, de acordo com a complexa realidade dos estudantes.

É nesse sentido que outros recursos podem e precisam ser buscados e construídos. Isso se deve ainda à limitação do livro didático em fornecer aos estudantes conteúdos temáticos inerentes às escalas do vivido, sobretudo aqueles ligados aos temas transversais preconizados pelos currículos nacionais, como educação ambiental, cidadania, questões de raça e gênero, dentre tantos outros aos quais cabe à educação geográfica dar sua contribuição.

No escopo dos desafios de produzir e mediar a produção de outros textos que auxiliem o livro didático, está um cerne fundamental: a construção de uma racionalidade prática, para a qual qual Donald Schon (1995) aponta, quando pressupõe que o ensino de qualidade está relacionado à reflexão-na-ação. É nesse conhecer pela ação que decorre a surpresa dos novos conhecimentos, que não foram ainda formalizados pelo saber escolar nem estão nos livros didáticos, mas são promovidos pela investigação e inquirição de situações vividas e acabam tornando-se a essência da aula e da produção de novos recursos.

O conhecimento escolar é formal, categórico e também molecular no sentido de que ele é formulado em termos de uma construção complexa a partir de unidades mais simples. O conhecimento situacional ou figural é relacional, depende da relação entre os eventos; ele é desenhado a partir do caminho em que se sentiu a experiência: perto, bem próximo, ao lado. E é fenomenológico, tem a ver com o sentimento de experiência<sup>iii</sup> (SCHON, 1995, p. 7, *tradução nossa*).

Parte-se, portanto, da concepção de bilateralidade sobre a qual Libâneo (1994) fala em relação ao ensino, amparado no diálogo de saberes, significados, confrontos e interações de ideias. Neste cenário, o professor é um agente mobilizador do conhecimento, através do qual se constroem e reconstroem os conceitos, sistematizam-se as leituras de mundo e desenvolvem-se diversas habilidades de interpretação, registro e análise crítica acerca dos fenômenos e processos espaciais. Nesse âmbito, ele é responsável pela condução pedagógica, teórica e

metodológica da construção de novos conteúdos e recursos. Entretanto, nessa mesma perspectiva da bilateralidade, o aluno também ocupa uma posição horizontal em todas as etapas elementares que envolvem a aula e a produção de conhecimento. Protagoniza, portanto, todas as ações que envolvem problematização, observação, experimentação e, claro, também, elaboração de conceitos acerca dos processos e fenômenos geográficos a partir das reflexões acerca de sua experiência com o fenômeno vivido.

### **A elaboração de cadernos temáticos como subsídio à prática de ensino e à mobilização de novos conteúdos geográficos**

É vasta e riquíssima a panóplia de materiais e métodos dos quais os professores de geografia podem lançar mão para mobilizar, construir e socializar saberes, de tal modo que a dedicação a esse assunto ocupa desde longa data parte importante da produção científica nos vários centros de investigação geográfica<sup>iv</sup>. Nesse âmbito, tem crescido o reconhecimento do saber que se constrói processualmente, no percurso das vivências com as escalas geográficas diversas, desde as situacionais às mais distantes. É o processo de uma compreensão mais lúcida acerca:

- a) do currículo, a partir do movimento que Apple (2001) define como negociação onde os materiais são construídas por professores e alunos em resposta direta aos problemas da comunidade local. “Isto parece-me ser um processo muito mais dinâmico do que nós produzimos materiais padronizados que são muitas vezes ultrapassados e conservadores” (APPLE, 2001, s/p).
- b) do papel do professor frente às complexas realidades, às informações que são produzidas acerca destas e, não menos importante, aos instrumentos mais adequados para essa análise e compreensão. Cada vez mais, espera-se do professor o permanente exercício reflexivo sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem capazes de desenvolver leituras críticas dos contextos contemporâneos. Como nos alertam Lima e Vlach (2002) “não se trata de aplicar modelos pré- estabelecidos, mas possibilitar formas para que os profissionais experimentem novas metodologias de ensino, que venham ao encontro das necessidades concretas dos alunos, produzindo assim, saberes reais” (LIMA e VLACH, 2002, p. 47).

Esses desafios inquietantes têm sido os agentes impulsores da prática didático-pedagógica que pretendemos partilhar. Entretanto, é importante mencionar que esta foi inicialmente experienciada em outras realidades exteriores ao cotidiano da docência no ensino superior voltado à formação de professores. Desenvolveu-se em processos participativos de sensibilização e mobilização social, planejamento e intervenção socioespacial no Ceará, no âmbito: a) dos movimentos sociais no campo; b) da assessoria à construção de planos de desenvolvimento de assentamentos de reforma agrária, os PDR; c) da elaboração

de instrumentos de reforma urbana e territorial, como o plano diretor participativo.

Foram experiências pautadas na articulação entre os saberes científico e popular e no respeito aos diferentes ritmos e temporalidades dos indivíduos e grupos sociais envolvidos naquele processo pedagógico.

Pode-se dizer, portanto, que a introdução das oficinas de cadernos temáticos pela autora na formação inicial de professores deveu-se a dois fatores primordiais: aos resultados considerados positivos dessas experiências supramencionadas e a uma inquietação acerca da qualidade dos processos e produtos obtidos por intermédio de outros métodos e técnicas até então comumente aplicados no cotidiano das atividades de ensino.

### Os contextos acadêmico e escolar de desenvolvimento das oficinas

No âmbito das atividades curriculares da licenciatura em geografia, o objetivo das oficinas tem sido promover a produção coletiva de instrumentos na fase que antecede o Estágio supervisionado. Reconhecemos, no âmbito da formação inicial, que, a despeito dos avanços decorrentes das mudanças curriculares em curso, sobretudo a partir dos anos 2000<sup>v</sup>, ainda se caminha para superar o fosso entre os saberes acadêmico-científicos e sua transformação para fins de ensino-aprendizagem, o que presume uma mobilização didática desse conteúdo. Como nos lembra Santos (2000), trata-se da elaboração de um conhecimento recontextualizado àqueles da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, fundamentais no desenvolvimento de habilidades e competências dos indivíduos (Santos, 2000).

Percebíamos que os licenciandos entravam no estágio supervisionado com uma base essencialmente técnico-científica, a qual forjara, ao longo de sua formação inicial, perfis, discursos e perspectivas profissionais dissonantes de uma identidade com o magistério, o que se refletia inclusive na linguagem e na comunicação dos conteúdos geográficos. O embaraço repercutia fortemente na reprodução dos chamados saberes *sábios*<sup>vi</sup> e na dificuldade em mediá-los para contextos de ensino — no que se incluía a falta de habilidade na elaboração de recursos didáticos que pudessem ser auxiliares do ensino-aprendizagem.

Pretendia-se, dado esse contexto, subsidiar essa fase primordial de preparação ao Estágio Supervisionado, no ensejo, portanto, de algumas disciplinas, nomeadamente *Geografia Econômica* e *Oficina em Geografia I*, bem como nas *atividades práticas como componente curricular*<sup>vii</sup>. A metodologia se presta à abordagem de conteúdos transdisciplinares relacionados às disciplinas anteriormente cursadas, bem como a conteúdos transversais inerentes às escalas geográficas situacionais.

Entretanto, no bojo da elaboração do projeto Pibid Geografia UECE, desenvolvido no campus FAFIDAM<sup>viii</sup>, viu-se a oportunidade de retomar as oficinas em outra perspectiva: a de contribuir com a aproximação mais concreta dos licenciados

bolsistas com estudantes das escolas de educação básica vinculadas ao Projeto, especificamente as duas escolas que compreendem a rede de Ensino Médio do município de Limoeiro do Norte, Ceará.

O repertório de ações planejadas pelo Projeto buscava articular-se às dimensões: da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento, bem como da inovação de técnicas e métodos de pesquisa, pautadas nas diversas formas de saber. Desse modo, em conjunto com outras ações, tais como rodas de conversa, seminários temáticos, caminhadas de reconhecimento e produção de documentários, as oficinas de elaboração dos cadernos temáticos ocupou importante espaço de tempo do projeto.

Assim, as oficinas desenvolvidas no âmbito de disciplinas e atividades práticas resultaram na confecção de cadernos temáticos pelos licenciandos nas duas universidades referenciadas, entre 2007 e 2012 e com temas relacionados aos conteúdos geográficos de disciplinas previamente cursadas. Entretanto, naquelas oficinas realizadas por intermédio do Projeto Pibid Geografia Uece, em 2013, os cadernos temáticos foram produzidos pelos alunos das escolas, desde o desenho, à escrita, ao banco de imagens, à montagem e à arte-finalização, sempre sob a mediação dos licenciandos e a supervisão das professoras que constituíam a equipe dos bolsistas.

Relativamente ao conjunto das habilidades a serem desenvolvidas e consideradas essenciais à produção material, destacam-se:

- a) o exercício da leitura e da escrita;
- b) a capacidade de síntese de idéias;
- c) a sistematização dos conteúdos;
- d) a adequação da linguagem;
- e) a síntese e capacidade de argumentação voltada à produção textual, de acordo com o universo cognitivo do público-alvo (níveis de Ensino Fundamental II e Médio);
- f) o uso adequado dos elementos de coesão e coerência textual;
- g) a ludicidade como requisito para a produção imagética (charges, figuras, desenhos).

### **Sobre as etapas e desafios que compreendem as oficinas**

No que se refere aos procedimentos e desafios que competem a cada etapa da oficina, especificamos a seguir<sup>ix</sup>:

1ª etapa: definição do nível de ensino e dos temas específicos. *Desafio*: discernimento em relação à seleção dos temas específicos e ao nível de cognição do público-alvo.

No caso das oficinas desenvolvidas em disciplinas e atividades práticas e mediante a condição de livre escolha pelos licenciandos, optou-se de forma diversa tanto pelos níveis fundamental quanto médio. Entretanto, mesmo os discentes que adotavam a geografia dos anos iniciais do ensino fundamental demonstravam dificuldade em explorar temas mais próximos do espaço vivido, mantendo a filiação temática quase exclusivamente com conteúdos dos livros que davam suporte às produções dos cadernos. Relativamente às oficinas desenvolvidas nas escolas de ensino médio, percebeu-se uma profícua mudança. Como, nesse caso, quem produziam os cadernos eram os estudantes das escolas de ensino médio, e considerando seus interesses em abordar temas sociais, culturais e ambientais do lugar ou da região, ocorreu naturalmente também uma aproximação concreta dos licenciandos bolsistas com a realidade desses fenômenos situacionais, à medida que orientavam e supervisionavam a elaboração dos cadernos.

2ª etapa: levantamento e seleção do material didático. *Desafios*: acesso ao maior acervo possível de fontes referenciais; observação criteriosa do material de apoio.

Nessa etapa, a carência de análise e o excesso de confiabilidade nas fontes de pesquisa é comum também entre os licenciandos, embora perceba-se naturalmente, em geral, um maior crivo em relação aos estudantes do ensino básico. A internet como fonte de pesquisa e a transposição direta de informação em “conhecimento”, sem muitos parâmetros, é um desafio constante.

3ª etapa: leitura e sistematização dos conteúdos geográficos escolares. *Desafios*: Incentivo à leitura como condição *sine qua non* para uma produção textual de qualidade; poder de síntese e de argumentação analítico-interpretativa dos conteúdos; relação entre os conceitos geográficos e os diversos conteúdos escolares.

Esse último é, indubitavelmente, o maior desafio dos licenciandos na desconstrução de uma racionalidade técnica e na mediação dos saberes científicos para saberes que se ensinam. Nesse aspecto, portanto, é comum deparar-se com a dificuldade desses discente em produzir um caderno temático e não um artigo científico ou texto acadêmico equivalente. Relaciona-se profundamente com o desafio a seguir, o da linguagem. No que concerne aos estudantes das escolas, essa é a fase mais árdua, no contexto de dificuldade com a produção textual propriamente dita, tendo em vista que essa atividade demanda a autoria de textos pelos próprios alunos. Resulta algumas vezes na elaboração de cadernos excessivamente sintéticos, ainda que se considerem, mesmo nesses casos, os resultados positivos pelo empreendimento dos esforços.

4ª etapa: adequação da linguagem ao cognitivo do nível de ensino pretendido. *Desafio*: produção textual com base na compreensão dos fenômenos e processos geográficos de acordo com os limites de cognição dos atores.

Como referimos anteriormente, a construção de uma linguagem que revele a mediação didática na escrita dos cadernos é profundamente desafiadora entre os licenciandos. Compreende um prolixo percurso entre o processo de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento numa literacia acadêmica e a



elaboração desses saberes numa dimensão didática, que demanda uma comunicação com um público-alvo e uma linguagem específicos.

5ª etapa: Criatividade e ludicidade. *Desafio*: Criação das condições necessárias à produção de elementos imagéticos e das estratégias de complemento. Como o lúdico é uma ferramenta importante na mediação do conhecimento e no manuseio do material, estimulamos os discentes tanto das licenciaturas quanto das escolas à autoria das próprias imagens, por meio de charges, quadrinhos e demais meios de ilustrar os processos e fenômenos abordados, conforme as habilidades específicas de cada sujeito que compõe os grupos que constituem as oficinas. Nesse tocante, fica mais clara a definição de alguns papéis entre aqueles que sistematizam o texto, os que produzem as figuras e os que diagramam e arte-finalizam o material.

6ª etapa: Arte-finalização e socialização do produto final. *Desafios*: Estímulo à capacidade operativa para a elaboração do *layout* e diagramação. É a fase onde se percebem mais nitidamente os tempos distintos de cada sujeito / grupo conforme as capacidades, os conflitos que decorrem da definição de funções e papéis, dentre outros fatores.

Pode-se destacar, em síntese, que em todos os níveis de ensino com os quais se desenvolveu essa prática pedagógica, houve um interessante exercício de equilíbrio pelos educandos entre as produções textuais e a construção de elementos imagéticos. Essa última corresponde a uma fase muito importante do processo, principalmente por possibilitar a liberdade de expressão e da arte, que se manifesta em graus bastante diversos.

### **Algumas considerações**

Tendo em conta, portanto, a natureza heterogênea do acúmulo de saberes, a diversidade de vivências com os fenômenos abordados e as distintas formas de sintetizar idéias e sistematizar conteúdos, constata-se o valor dessa prática pedagógica no alcance dos objetivos apresentados no início desse texto.

É uma prática pedagógica que assume a importância de lidar com conteúdos do meio e dos eventos sociais locais, com a multiescalaridade dos fenômenos geográficos e com a proposição de conteúdos que relacionem conhecimentos científicos a saberes socialmente contextualizados.

Os instrumentos didáticos que se constroem na base do processo de reflexão e interlocução com a realidade social alicerçam a tão almejada relação entre teoria e prática na produção do conhecimento geográfico. Podem constituir a ponte por meio da qual o saber científico se transforma até chegar ao universo da escola, enfrentando os velhos dilemas identitários do exercício do magistério. Contribuem também para o compromisso com a realidade e com o reconhecimento das problemáticas do mundo vivido que entorna as regiões, a escola e a universidade e valoriza as reflexões tecidas em sala de aula, bem como a consciência coletiva e a valorização do trabalho em equipe.

Enfim, as experiências relatadas são apenas epígrafes, pontos de partida por meio dos quais se espera contribuir para a iniciação à docência e a prática do ensino de geografia.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. Martins. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, v. 1, p. 161-1174

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia: livros didáticos e currículos. In: VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula. (Org.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. 1ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2011, v. 1, p. 317-333

ALMEIDA, R. D. Propósito da Questão Teórico- Metodológica sobre o Ensino de Geografia In **Prática de ensino de geografia**. Terra Livre, AGB; São Paulo Nº 8, abr, 1991.

APPLE, M. **Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative** Agendas: Interview with Michael Apple Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp. i-xxvi, Jan/Jun 2001. ISSN 1645-1384 [online] [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

BRANOM, Mendel Everett; BRANOM, Frederick Kenett. **The teaching of geography: emphasizing the project, or active, method**. Bibliolife, 1891.

BUTT, G. **Reflective Teaching of Geography 11-18: Meeting Standards and Applying Research**. London, Continuum, 2002, 240 p.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p.129-132.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CLAUDINO, S. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais**. Tese de doutoramento em Geografia Humana, Universidade de Lisboa, 2002.

HOLTZ, F. L. How to use the textbook In HOLTZ, F. L. **Principles and methods of teaching geography**. New York: General books, 1913.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIDSTONE, J. In defense of textbooks In NAISH, M. **Geography and education: national and international perspectives** Institute of Education, University of London: London, 1992.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R **Geografia escolar: relações e representações da prática social** In Revista Caminhos da Geografia, v. 3, n. 5, 2002, p. 44-51.

LOPES, Alice Casimiro. "Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas", in **Educação e Realidade**, 22 (1) : 95-441, Jan/Fev, 1997.

NASCIMENTO e SILVA Pensando a prática de ensino em geografia: rodas de conversa e oficinas temáticas In CAVLCANTE, K. C. et al **Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica** Teresina: EDUFPI, 2013.

SANTOS, L.L.C.P., (2000). Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DPeA, p. 46-59.

SCHON, D. **Reflective Practice: its implications for classroom, administration and research**. Palestra proferida ao Dept. de Língua, Literatura e Artes Educação da Universidade de Melbourne, 28 setembro de 1995.  
<http://www.uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf>

TONINI, I. M. **Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia** Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/T1349798707998.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1349798707998.doc). Acesso em: 22 set. 2009.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, J. W. (org.) **Geografia e ensino. Textos críticos**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 161-179.

Contato com o autor: [lananascimento@yahoo.com.br](mailto:lananascimento@yahoo.com.br)

Recebido em: 10/06/2016

Aprovado em: 20/08/2016

<sup>i</sup> Optamos pela nomeação *cadernos temáticos* pela compreensão acerca da proposta pedagógica não como “instrução” pré-fabricada, fechada ou prescritiva, mas como produção de ideias e socialização de conhecimentos contextualizados e pautados nas dinâmicas específicas dos lugares e fenômenos abordados.

<sup>ii</sup> Destacamos aqui as críticas dos geógrafos anarquistas Reclus e Kropotkin, ao refletirem, entre o final do século XIX e início do século XX, sobre os rumos da escola e do ensino de geografia, sob o expresso discurso da formação de seres reflexivos, capazes de compreender e intervir no mundo contemporâneo. Ao criticarem as explorações sem método, tão ineficazes e banais quanto poderiam ser outros meios de aprendizagem, destacavam, notoriamente, o livro didático, ao qual Reclus atribui a condição de instrumento com “vocação ideológica” para a morte da capacidade criadora e da faculdade de compreensão dos fenômenos, pelo viés político restrito e dogmático desse instrumento. (*L’Enseignement de la Géographie*, in Reclus. E.; Kropotkin, P. *Escritos sobre Educa o e Geografia*. Tradu o Silva, Amaral e Skoda. Biblioteca Terra Livre, SP. Edi o Virtual, 2014).

<sup>iii</sup> School knowledge is formal, categorical and also molecular in the sense that it is formulated in terms of building up more complex from simpler units. Situational or figural knowledge is relational, it depends on relation to events; it's drawn from the felt path of experience: next, next, next. And it is phenomenological, it has to do with the feeling of experience (SCHON, 1995).

<sup>iv</sup> Referimo-nos aqui desde   produ o no Brasil (ver Albuquerque, 2011; 2014; Almeida, 1991; Castrogiovanni & Goulart, 1999; Tonini, 2009; Vesentini, 1997, dentre outros)   aquela proveniente de outros institutos, como Portugal (ver Claudino, 2012) e os centros anglo-sax nicos e americanos, onde o cerne de algumas obras há longa data esteve no ensinar geografia com ênfase no método, na problematiza o, na constru o do pensamento espacial e na divulga o de procedimentos e ferramentas didáticas (ver Lidstone, 1992; Holtz, 1913).

<sup>v</sup> Relativamente às reformula es curriculares na forma o inicial de professores, enfatizamos aqui às altera es propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2001/02), que não somente expandiram a carga horária do estágio supervisionado como introduziram significativas horas de atividades práticas e acad mico-científico-culturais no esforço de romper a dicotomia existente entre as dimensões científica e didático-pedagógica inerentes   forma o de professores das diversas áreas de conhecimento.

<sup>vi</sup> Tradu o mais literal de “savoir savant” (CHEVALLARD, 1991). Não obstante a utiliza o do conceito de saberes sábios pelo autor, optamos pela ideia de media o (ver Lopes, 1997) e não de transposi o didática desses saberes aos contextos de ensino-aprendizagem.

<sup>vii</sup> No que concerne às atividades práticas, vale mencionar que esse componente foi organizado na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura da Geografia do CAMEAM /UERN de forma aut noma em rela o às disciplinas, o que gerou inclusive a demanda por dois turnos para viabilizar a realiza o dessas 400h ao longo do curso.

<sup>viii</sup> Desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013 e intitulado *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inova o e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*, constituía o conjunto de subprojetos que integravam o Projeto maior *A Vida Docente na Escola II: aprender e ensinar pela pesquisa*, da Universidade Estadual do Ceará (UECE, Pibid, Capes).

<sup>ix</sup> A apresenta o mais ampla de um quadro-síntese dessa metodologia em conjunto com as rodas de conversa consta do texto *Pensando a prática de ensino em geografia: rodas de conversa e oficinas temáticas* (NASCIMENTO e SILVA, 2013).