

ENSINO DE GEOGRAFIA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: EXPERIÊNCIAS COM A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Tiago Garrido de Paula

garridodepaula@gmail.com¹

Denizart Fortuna

denizartfortuna@id.uff.br²

Resumo

Este relato apresenta as práticas pedagógicas empreendidas nas aulas da disciplina de geografia em turmas do ensino médio do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa (CEMJGS), sediado em Niterói (RJ), no ano letivo de 2017. Essas práticas foram mediadas pelo emprego da aula em Rotação por Estações de Aprendizagem (REA) em turmas do ensino médio e com a participação de licenciando(a)s do Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e sob os auspícios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Na literatura educacional e no ensino de disciplinas específicas, o emprego de tecnologias a fim de mediar conteúdos escolares não é algo novo. Entretanto, neste artigo, o objetivo é analisar o uso da aula em REA e o desenvolvimento de habilidades próprias concernentes aos conteúdos da disciplina em referência. Nesse sentido, o relato analisa, em termos de potência, em que medida tal procedimento didático seja capaz da problematização da práxis socioespacial, aliás, vista aqui como fundamental conteúdo atitudinal a se desenvolver sob a condição da democratização brasileira como um sistema político produtor de direitos. Assim, dentre outras considerações, observou-se que o sentido formativo das metodologias ativas dos conteúdos desenvolvidos em nossa prática para a educação geográfica sob o contexto da educação de classes populares devem ser combinadas com outras formas de mediação tal como as aulas expositivas.

Palavras-chave: Rotação por Estação de Aprendizagem; Geografia Escolar; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

¹ Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor de geografia da rede Estadual de educação do Rio de Janeiro e bolsista Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES).

² Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bolsista Coordenador de Área Geografia/Sociologia (CAPES).



Considerações Iniciais

O presente artigo parte da experiência de formação continuada do professor de geografia enquanto supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de sua dissertação de mestrado desenvolvida entre 2015 e 2018, assim como a do professor da Universidade Federal Fluminense cuja atuação foi como coordenador do Subprojeto de Geografia do mesmo Programa. Tal experiência nos causou provocações na medida em que, diante de jovens formandos em Licenciatura em Geografia e estudantes do Ensino Médio de classes populares, perguntávamos se de fato o desenvolvimento dos conteúdos relacionava-se com as geograficidades vividas por esses últimos, além da promoção da práxis sociopespacial.

Essas demandas ficaram mais evidentes no momento em que iniciamos um projeto de aplicação de metodologias ativas nas aulas de geografia, especificamente a Rotação por Estações de Aprendizagem (REA). Nesse procedimento didático, o docente cria um circuito dentro da sala de aula - ou em qualquer outro espaço dedicado à realização da aprendizagem - com a proposta de que o(a)s aluno(a)s uma vez divididos em pequenos grupos, lidem com distintas fontes e formas de informação por meio do “rodízio” das estações. Inicialmente, as metodologias ativas se apresentaram para nós como uma possibilidade de superação ou pelo menos de substituição da aula expositiva e da possibilidade de auto aprendizado por parte dos estudantes na proporção que eles tivessem contato com os materiais aplicados e pertinentes ao conteúdo na forma de pequenos vídeos, charges, mapas, matérias jornalísticas etc. acompanhados de perguntas. Caberia ao professor um papel de mobilizador e orientador dos estudos. Essa ideia inicial, entretanto, não se mostrou satisfatória no sentido dos(as) estudantes serem capazes de produzir sínteses sobre fenômenos fatos e processos que se desenrolam no meio geográfico.

Conforme as aulas em REA desenvolviam-se, fomos percebendo que a mobilização e o desenvolvimento de um raciocínio geográfico não estava ocorrendo. A aula de geografia tinha muita informação, mas isso não necessariamente significava a mobilização de um olhar original da geografia sobre a realidade. Por isso, a oportunidade de ir repensando as atividades junto com os demais envolvidos nesse programa de profissionalização e junto também ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado que vínhamos conduzindo, percebemos novos desafios. A saber, compreender o que poderia ser o raciocínio geográfico, o papel do professor

de geografia frente aos estudantes escolares e aos licenciandos no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos pela metodologia de ensino em tela.

Por um Raciocínio Geográfico

MARTINS (2016) nos lembra que é comum se afirmar que a ciência geográfica ficou comumente conhecida como aquilo que os geógrafos fazem dela. Por outro lado, o debate necessário a ser feito, segundo ele, não é sobre o que é a geografia, mas, sim, considerando a geografia enquanto um fundamento da realidade, nos debruçarmos sobre o que é geográfico.

Esse mesmo autor vai argumentar que há uma confusão no atual momento da trajetória do pensamento geográfico. Trata-se de um equívoco, segundo ele, tentar, primeiro, conferir materialidade ao conceito de espaço. Nessa tentativa de conferir essa materialidade ao espaço, SANTOS (2002) foi um dos mais proeminentes.

Para o autor mencionado, o espaço é o objeto e a geografia é uma forma de estudá-lo. O que para MARTINS (2016) é estranho, uma vez que o conteúdo do espaço é confundido, sobreposto pela ideia de natureza. Nas palavras de MARTINS:

[...] chamamos de segunda natureza [...] uma designação precária, à qual não cabe aqui maiores críticas, apenas basta lembrar, repercutindo Marx, que toda a natureza é construção social e, portanto, toda ela é socialmente apreendida, suposta, designada e produzida, já que o pensamento também é algo produzido. Então, estas naturezas “de primeira” e “de segunda” seriam, respectivamente, os espaços da geografia física e da geografia humana. (MARTINS, 2016, p. 70).

Ao questionar a concepção de materialidade do espaço comumente aceita pela comunidade acadêmica-científica, MARTINS (2016) não quis despir o conceito de espaço de sua objetividade. Pelo contrário, esse último autor está enxergando a geografia como uma possibilidade de se produzir discursos sobre a realidade e está criticando às reminiscências cartesianas e positivistas na busca da definição da geografia enquanto campo científico. Daí, deveríamos buscar compreender o que é geográfico.



A objetividade do conceito de espaço exige uma equivalente subjetividade. Para tanto, ele denomina de *geografia em pensamento* ao considerar que cada concepção de mundo envolve uma racionalidade específica com um tipo de espaço e tempo equivalentes.

Essa contribuição é pertinente, pois, na sala de aula, precisamos considerar que o raciocínio geográfico que o professor busca mobilizar nos(as) estudantes envolve a tentativa, por sua parte, de articular em um só discurso os saberes geográficos aprendidos em “separado” na academia e o contato e troca com outros discursos sobre o mundo. Assim sendo, é preciso considerar que essa dinâmica é parte da identidade da geografia, mas não a define. No colégio onde atuamos, ao respondermos a outras questões institucionais, ao trabalharmos com outras realidades formativas que não são acadêmicas e com outros objetivos educacionais bem definidos passamos a considerar que estamos trabalhando com uma *geografia escolar*.

Vale esclarecer que ao longo da história do pensamento geográfico parece que o tempo todo se queria dizer outra coisa usando a palavra espaço. Por isso, MARTINS (2016) argumenta que o espaço não tem materialidade, mas cognição. Para ele, o meio geográfico abarca diferentes compreensões. E espaço e tempo são categorias do movimento dos entes da realidade. Movimento numa perspectiva de metamorfose da realidade.

[...] a epistemologia não está em exclusivamente redefinir as dinâmicas do meio geográfico, algo, sem dúvida, necessário e fundamental (para dizer o mínimo), mas em observar os fundamentos epistemológicos que farão por construir o real em pensamento, ou seja, a compreensão da metamorfose do meio geográfico, a necessidade de entender o movimento da geografia. Eis a geografia em pensamento [...] (id., ibidem, p. 13).

E acrescenta:

[...] além de ser tomado em sua objetividade (*o espaço*) como algo produzido, necessitamos vê-lo agora como produzido no plano da subjetividade e, assim, perceber que ele fundamenta uma forma de como concebemos as coisas no mundo. MARTINS (id., ibidem, p.72, grifo nosso).

Portanto, segundo esse autor, espaço e tempo são formas de cognição da realidade. Por isso, os entes em si merecem reflexão do seu ponto de vista constitutivo, como a fábrica, o prédio, o mar, o deserto, a cordilheira, latifúndio, as pessoas etc. O raciocínio geográfico proposto pergunta: “[...] *onde estão as coisas e por que elas estão lá? Por que estou aqui, não ali? [...]*” (id., ibidem, p.65).

No desafio de articular essa concepção sobre o conhecimento geográfico (acadêmico-universitário) e a geografia escolar, o professor SANTANA FILHO (2010) afirma que os conceitos geográficos possuem o papel de socializar a linguagem da Geografia enquanto campo de saber sistematizado e diferenciado do senso comum, daí o espaço escolar também funcionar como socializador e da problematização do conhecimento. Nesse sentido, os conceitos tratam da promoção e socialização da linguagem própria da disciplina em questão “*enquanto um discursos sobre o mundo - incluindo-se aqui as representações cartográficas*” (SANTANA FILHO, 2010, p. 79).

E a essa explicação da objetividade do raciocínio geográfico no ensino, o autor, que corrobora com a ideia de localização pensada por MARTINS (2016), também sustenta que os conteúdos geográficos precisam ser trabalhados não somente enquanto conceitos, mas também enquanto fenômenos, fatos e processos. Esses últimos, segundo ele, tem a ver com a instituição de novas territorialidades e decorrem de fenômenos e fatos, da relação sociedade e meio. Nesse sentido, cabe, ao estudar o processo geológico-geomorfológico, a industrialização, a globalização etc., compreender as relações estabelecidas entre si por meio do reconhecimento dos agentes sociais, suas intencionalidades e de suas ferramentas de produção do meio geográfico.

Logo, a ideia de raciocínio geográfico nessa pesquisa é um tanto contraditória e resulta de uma mescla dos tempos de academia (Programa de Pós-Graduação/Pibid) com os tempos de sala de aula (escola/Pibid). A academia nos ajudou a perceber a necessidade de levar em conta autores que consideram que o espaço dispõe de materialidade, noção essa ancorada no materialismo histórico e que leva em consideração a produção do espaço pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, a experiência em sala de aula fez com que levássemos em conta a dimensão fenomenológica que o espaço geográfico também é produzido na dimensão subjetiva e que fundamenta uma forma de concebermos as coisas no mundo. Portanto, para esse estudo, entendemos que a geografia escolar possui uma epistemologia própria alicerçada, de saída, nos raciocínios geográficos de certa forma próprios dos docentes e de discentes acerca do meio geográfico.



A Rotação por Estações de Aprendizagem (REA) e o Pibid sob o Enfoque do Raciocínio Geográfico

O ensino de geografia precisa pautar conceitos que respondam aos desafios da realidade contemporânea quando proliferam representações geográficas acerca da superfície do globo, crescem fortemente as preocupações acerca da geografia das cidades, dos transportes, das redes de comunicação, etc. Afinal de contas, as pessoas querem saber qual transporte tomar para chegar mais rápido ao seu local de trabalho e se há cobertura de sinal de telefonia e internet onde residem. Utilizam cada vez mais aplicativos de troca de mensagens instantâneas, de geolocalização (*Google Maps*, *Waze* e outros), de mensuração da qualidade do ar, de previsões do tempo, de planejamento de viagens etc.

Sem embargo, esse amontoado de representações geográficas não produz um raciocínio geográfico ao qual mencionamos alhures. Essa espacialidade contemporânea continua marcada por representações geográficas heteróclitas, descontínuas, carecendo de um ensino de geografia capaz de trazer um instrumental conceitual capaz de articular as múltiplas representações geográficas, distinguindo suas configurações, escalas, sujeitos e interesses de classe, de gênero, de sexualidade e de raça.

Chegamos ao primeiro ponto-chave da nossa reflexão porque chamaremos atenção para a recente (Contra) Reforma do Ensino Médio sob a Lei 13.415 de 16/02/2017, cujo teor ameaça de extinção a geografia como componente curricular do Ensino Médio. Como a Lei não deixa evidente e objetivamente definido o ensino de geografia em sua forma disciplinar no Ensino Médio, ficaria a cargo das secretarias estaduais e municipais manter, reduzir e até suprimir a sua carga horária na escolas. A possibilidade da disciplina ser suprimida do Ensino Médio reforça a pergunta: qual o papel do ensino de geografia nesse momento? Estaríamos optando a um estado de miopia coletiva em relação aos fenômenos que acontecem nos meios geográficos que estamos inscritos? Seria possível a construção do ser/agir/estar no mundo na perspectiva da cidadania diante da impossibilidade de construção de um raciocínio complexo necessário para irmos além do objetivamente concreto?

O segundo ponto-chave é o momento da discussão da validade do raciocínio geográfico no segmento educacional em tela e, ao mesmo tempo, o Pibid avançando em diversas escolas e inclusive com subprojetos que versam sobre os conceitos, habilidades e competências do

componente curricular de geografia validados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública de âmbito federal voltada, especialmente para a formação inicial de professores. Em 2007, houve o seu lançamento em edital público cujo intuito foi qualificar os licenciandos a partir dos seus cursos de formação, bem como melhorar os resultados de testes e avaliações governamentais realizados pelos alunos escolares da educação básica. Com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa prosseguiu em editais posteriores tendo como princípios a maior articulação entre a teoria e a prática durante os cursos formativos graças à inserção dos licenciandos no cotidiano escolar das redes oficiais de ensino. Nessa direção, a tentativa é promover oportunidades para a criação e participação em experiências metodológicas inovadoras e práticas docentes interdisciplinares que venham a dar conta das dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2013).

A nossa atuação esteve ligada ao Subprojeto de Geografia entre os anos letivos de 2015 e 2017, na condição de Supervisor, pois cumpre a docência no Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Souza (CEMJGS) e na de Coordenador, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A nossa participação teve início em março de 2015 quando a partir de então implementamos a REA junto com 5 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), todos graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia situado em Niterói (RJ) da mesma Universidade até dezembro de 2017. Em nosso trabalho, preparamos materiais e montamos um roteiro para as primeiras aulas em REA. A ideia era a circulação dos estudantes escolares pelas estações enquanto os bolsistas e o Supervisor fizessem a mediação dos mesmos alunos com os materiais pedagógicos, tais como vídeos, imagens, charges, textos.

Porém, em função das dificuldades de locomoção por conta do grande número de alunos por sala, preferimos fazer o rodízio das atividades entre os grupos a cada vinte minutos. Uma das primeiras aulas em REA foi com turmas de 3º ano do ensino médio quando foi abordada a



notícia sobre a desestatização da Reserva Nacional do Cobre e Associados (RENCA)³. O objetivo didático inicial (1º passo da atividade) foi pegar a notícia jornalística sobre a privatização dessa reserva e fazer a problematização.

Em seguida, fizemos um levantamento com a utilização do quadro com o(a)s aluno(a)s sobre o que eles consideravam ser uma explicação para as intencionalidades do Governo brasileiro em privatizar tal reserva. O vocabulário geográfico não foi muito mobilizado nesse momento. As respostas foram diversas: “conchavo político”, “geração de empregos”, “beneficiamento de aliados políticos”, “ludibriar o povo” (sic).

As tarefas encadeadas em seguida (2º passo da atividade) permitiam que os(as) estudantes identificassem os sujeitos envolvidos no objetivo da privatização como também os sujeitos que vivem na área compreendida pela reserva. O objetivo foi que eles percebessem que há diferentes grupos políticos (o governo brasileiro sendo o principal, supostamente) e econômicos interessados na privatização, e que alguns são inclusive alheios ao território brasileiro, como foi o caso de uma reportagem sobre uma mineradora canadense interessada na privatização.

A segunda proposta de raciocínio geográfico envolvia a utilização de um mapa de uso do solo do território abrangido pela RENCA. Ao perceber que tal território é ocupado por agricultores, indígenas e reservas ambientais, os(as) estudantes têm, na geografia, uma possibilidade de intervenção nessa polêmica. O objetivo mais específico era o de perceber o quanto a proximidade geográfica de atividades mineradoras podem colocar em risco a coexistência com outros usos do solo. Para isso, os(as) alunos(as) também enumeraram impactos ambientais causados pela atividade mineradora através de um vídeo⁴ que enviei para os seus telefones.

Essas tarefas serviram ao papel de trabalharmos a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁵ na medida em que os(as) estudantes iam percebendo a singularidade de cada interesse envolvido nessa relação com o meio. Ao identificarem os sujeitos envolvidos no processo

³ “Temer extingue reserva na Amazônia para ampliar exploração mineral”. Fonte: <http://folha.com/no1912465> acesso em 22/11/2017.

⁴ Vídeo sobre Impactos ambientais causados pela extração do minério de ferro / Trabalho de alunos do Colégio Técnico-UFMG. Endereço: https://youtu.be/XuDkmfJai_o acesso em 20/03/2018.

⁵ Adotamos zona de desenvolvimento iminente (*zona blijaichego razvitia*), conforme ponderado por Prestes (2012).

político e econômico de privatização, os sujeitos geograficamente afetados e os impactos ambientais, se avançava para tarefas mais complexas (3º passo da atividade) que demonstravam dinâmicas globais dessa interação com o meio. Uma delas trabalhou a leitura de um texto pelos grupos sobre o subdesenvolvimento e o papel minério-exportador que os países subdesenvolvidos exercem na Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

A outra tarefa utilizou uma matéria jornalística⁶ que abordou a derrubada da floresta amazônica e como ela pode afetar o regime de chuvas no Sudeste do Brasil. A Floresta Amazônica gera muita umidade e grande parte dessa umidade é trazida para o centro-sul do país através da Massa Equatorial Continental (MEC). Na matéria jornalística, os especialistas entrevistados chamavam, com fins didáticos, esse fenômeno geográfico de “rios voadores”.

O objetivo didático geral (4º passo da atividade) consistiu no uso do quadro para anotar o que o(a)s estudantes identificaram, enumeraram e citaram nas atividades, além de mais uma nova rodada de problematização com o professor. O(a)s estudantes perceberam que existe uma lógica estrutural tal como a DIT que também rege decisões acerca do meio geográfico nacional. O outro objetivo mais geral foi compreender que a vegetação acaba por refletir (“efeito-espelho”) os diferentes tipos climáticos assim como a dinâmica das massas de ar (climatologia dinâmica). O(a)s aluno(a)s concluíram que fatores geográficos podem ser levados em consideração, principalmente no debate público e na conformação de políticas públicas.

Vale ressaltar que dúvidas na leitura/interpretação dos mapas e por algumas atividades serem mais curtas do que outras acabaram gerando um “descompasso”. Como a sala é pequena, o ideal seria que os alunos trouxessem fones de ouvido para a atividade com vídeos. Conforme nós distribuíamos as atividades pelos grupos, nós explicávamos o que deveria ser feito. Entretanto, pedia que eles aguardassem minha presença para dar instruções a outros grupos, para que todos iniciassem as atividades em conjunto.

Ao final, os(as) estudantes receberam as folhas onde anotaram as respostas para, com base em tudo que fizemos, responder e explicar às razões que desqualificavam a liberação da

⁶ Globo Ecologia sobre os “Rios Voadores”. Endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=F6NYhdZwXr8> acesso em 20/03/2018.



RENCA para a exploração privada. A pergunta formulada foi a seguinte: “Quais razões levaram o governo federal a privatizar a RENCA? Explique os problemas decorrentes dessa decisão.”

Segue algumas respostas elaboradas por grupos de aluno(a)s:

Com a crise brasileira atual e vários setores debilitados, uma alternativa do governo para arrecadar dinheiro rápido foi leiloar a RENCA para empresas privadas e com isso vários irão [sic] desencadear tais como, erosão do solo daquela área pela destruição do local e com isso desmatamento das florestas que prejudicaram a formação dos rios Voadores [sic] que ser alterados drasticamente podem futuramente causar um problema hídricos, outro problema seria a poluição dos rios que se localizam ao redor da reserva e também a pressão populacional feita em cima dos índios que serão repudiados pois [sic] as empresas irão invadir e tirar proveito da matéria-prima lá presente. (Aluno[a]s da turma 3001).

Outra resposta:

Retorno rápido de capital nos cofres públicos, necessários para custear as emendas parlamentares e manter o atual governo fim do voadores [sic] devido ao desmatamento e queimadas por causa do processo de mineração. Erosão do solo proveniente da falta de nutrientes gerados pelo processo de mineração. Poluição dos rios, onde as águas usadas na mineração serão despejadas e também devido a novos assentamentos que serão construídos ao seu redor para abrigar os trabalhadores. Grilagem de terras indígenas ao redor da área da reserva. Destruição dos habitats devido ao desmantelamento na área da RENCA. [sic] (Aluno[a]s da turma 3001).

Nas respostas, os(as) alunos(as) buscaram contemplar o vocabulário geográfico em suas análise sobre a situação problema. Trouxeram para as suas análises, questões como erosão de solos, grilagem de terras, desmatamento, pressão populacional, além de referências a alteração do regime de chuvas.

Algumas Considerações

O que foi observado ao longo desse processo é que a aplicação dos materiais em si, *a priori*, não resultaram no desenvolvimento de análises e sínteses geográficas sobre os temas aos quais eles foram expostos. O(A)s aluno(a)s apenas identificam elementos em um mapa, enumeram impactos ambientais a partir de um vídeo, citam características de uma determinada vegetação. Conforme íamos percebendo às limitações na mobilização do raciocínio geográfico, fomos reconhecendo a necessidade de maior problematização por parte do professor no que diz

respeito aos conteúdos trabalhados, para que os(as) estudantes chegassem a esses exemplos de sínteses que mencionamos.

O Pibid tem sido fundamental nesse empreendimento uma vez que a interação com os licenciandos acaba por promover trocas de experiências com outros protagonistas neste cotidiano. Os desafios ao desenvolvimento da metodologia em tela, por exemplo, foram postos à prova diante da reflexão feita. Dentre as considerações necessárias, foi possível considerar ao menos por enquanto: (1) as metodologias ativas aplicadas às aulas da geografia foram procedimentos didáticos muito ricos no processo de formação continuada que o PIBID mobiliza e desenvolve com os professores supervisores; a aula em REA potencializou questionamentos e leituras acerca do conceito de raciocínio geográfico e sobre como mobilizar esse raciocínio as aulas de geografia; (2) o Pibid associa os espaços de trabalho/profissionalização aos espaços de formação inicial de modo bem distinto se compararmos aos estágios curriculares obrigatórios oferecidos pelos cursos de graduação de licenciaturas. Nestes não há valorização do trabalho formativo empenhado pelos professores escolares (Supervisores). Talvez aí resida um diferencial e nada desprezível no tocante às potências curriculares (“modos de fazer”) desse Programa; (3) nessa perspectiva, a conferir se esses bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência tornar-se-iam mais exigentes no que venha a dizer respeito acerca das práticas curriculares empreendidas pelos docentes do Curso de Graduação oferecido, especialmente aos ligados ao campo dos estágios (Pesquisa e Prática de Ensino de Geografia).

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providência. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

_____. Portaria Capes nº 096, de 18 de junho de 2013. Portaria que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2013. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em 17 mar de 2019.

COUTO, M A C. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: Fernandez Caso, V y R. Gurevich (Dir.). (Org.). Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEGEO/REDLADGEO/Ed. Biblos, 2014, v. 1, pp. 251-269.

FORTUNA, D. S. Novos ‘caminhos’ para o Ensino de Geografia: a produção do conhecimento escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Revista Educação



Geográfica em Foco, [S.l.], v. 1, nº 1, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/235>>, acesso em 17 mar 2019.

MARTINS, E. O pensamento geográfico é a geografia em pensamento? In: Revista Geographia - Ano 18, nº 37, Niterói, UFF, 2016. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/626/623>, acesso em 14 set 2017.

MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.

PAULA, T. G. Entre a geografia que se ensina e a geografia que se aprende: a experiência de metodologias ativas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem. Orientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2018.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTANA FILHO, M. M. de. A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes / Manoel Martins de Santana Filho; Tese de Doutorado; Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar. – USP, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.