

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA

ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

O ENSINO DAS REGIÕES BRASILEIRAS: DA CATEGORIA AO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Maria Edwirges Gomes da Silva¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2805-3545>

Josandra Araújo Barreto de Melo² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9826-587X>

¹Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil*

² Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil **

Artigo recebido em 11/02/2023 e aceito em 24/03/2023

RESUMO

Os estudos com enfoques regionais estão bastante presentes no ensino de Geografia da educação básica. Contudo, há algumas questões que envolvem o ensino-aprendizagem da categoria região na Geografia escolar, tais como discussões sobre sua utilidade na compreensão do espaço geográfico, a necessidade de revisão de conceitos e de alguns métodos e as estratégias adotadas. Referenciando-se nessa problemática, o presente artigo objetiva contribuir com uma proposta metodológica para o ensino das regiões brasileiras e proporcionar uma breve reflexão acerca do ensino dessa categoria na educação básica, embasando-se na experiência e resultados alcançados a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional Residência Pedagógica, com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental – Anos Finais, da Escola Municipal Padre Antonino, em Campina Grande-PB, as quais resultaram de forma positiva na compreensão dos alunos sobre a categoria região e sua importância para o entendimento das diversidades e singularidades que compõem o espaço geográfico brasileiro. Com isso, ressalta a relevância da região no ensino-aprendizagem de Geografia como uma categoria que mune os estudantes para pensar e agir espacialmente por meio do raciocínio geográfico.

Palavras-chave: região; ensino de geografia; Programa Institucional Residência Pedagógica; proposta colaborativa.

THE TEACHING OF BRAZILIAN REGIONS: FROM THE CATEGORY TO THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL REASONING

ABSTRACT

Studies with regional approaches are very present in the teaching of geography in basic education. However, there are some issues that involve the teaching-learning of the region category in school geography, such as discussions about its usefulness in understanding the geographical space, the need to review concepts and some methods and the strategies adopted. Referring to this issue, this article

* Mestranda no Mestrado Profissional em Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: mariaedwirges109@gmail.com

** Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia, bem como no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: ajosandra@yahoo.com.br

aims to contribute to a methodological proposal for teaching in Brazilian regions and to provide a brief reflection on the teaching of this category in basic education, based on the experience and results achieved from the activities developed within the scope of the Programa Institucional Residência Pedagógica, with students from the initial grades of elementary school, from the Escola Municipal Padre Antonino, in the city of Campina Grande-PB, which positively resulted in the students understanding of the region category and its importance for understanding the diversity and singularities that make up the Brazilian geographic space. It is emphasized, therefore, the relevance of the region in the teaching-learning of Geography as a category that encourages students to think and act spatially through geographical reasoning.

Keywords: region; geography teaching. Institutional Program Pedagogical Residence; collaborative proposal.

LA ENSEÑANZA DE LAS REGIONES BRASILEÑAS: DE LA CATEGORÍA AL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO

RESUMEN

Los estudios con enfoques regionales están bastante presentes en la enseñanza de Geografía de la educación básica. Sin embargo, hay algunas cuestiones que implican la enseñanza-aprendizaje de la categoría región en la geografía escolar, tales como discusiones sobre su utilidad en la comprensión del espacio geográfico, la necesidad de revisión de conceptos y de algunos métodos y las estrategias adoptadas. Refiriéndose en esa problemática, el presente artículo objetiva contribuir con una propuesta metodológica para la enseñanza de las regiones brasileñas y proporcionar una breve reflexión acerca de la enseñanza de esa categoría en la educación básica, basándose en la experiencia y resultados alcanzados a partir de las actividades desarrolladas en el ámbito del Programa Institucional Residencia Pedagógica, con los alumnos de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental - Años Finales, de la Escuela Municipal Padre Antonino, en Campina Grande-PB, que resultaron de manera positiva en la comprensión de los estudiantes sobre la categoría región y su importancia para la comprensión de las diversidades y singularidades que componen el espacio geográfico brasileño. Se resalta, con eso, la relevancia de la región en la enseñanza-aprendizaje de Geografía como una categoría que mune los estudiantes para pensar y actuar espacialmente por medio del razonamiento geográfico.

Palabras clave: región; enseñanza de geografía; Programa Institucional Residencia Pedagógica; propuesta colaborativa.

INTRODUÇÃO

A região é uma das categorias de base da Geografia e possui um papel fundamental na compreensão do objeto de estudo desta ciência, o Espaço Geográfico. No âmbito da Geografia escolar, seja enquanto conteúdo do currículo, seja como conceito que permeia a construção do conhecimento geográfico, os estudos com enfoques regionais estão bastante presentes no currículo da disciplina desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A importância desta categoria reside no seu potencial de instrumentalização dos estudantes para leitura e interpretação de fatos e fenômenos que compõem a totalidade do

mundo abarcando suas particularidades e diferenças, de modo que permite desvelar em sala de aula compreensões acríticas acerca das históricas formas de apropriações do espaço.

Constituindo-se uma categoria analítica na Geografia, a terminologia região abrange uma variedade de empregos e concepções ao longo da história da ciência geográfica (HAESBAERT, 2018). Dessa forma, sua abordagem pedagógica como conteúdo/conceito escolar não se trata de uma tarefa simples, pois exige dos professores bases epistemológicas e teórico-metodológicas sólidas, a partir da compreensão das suas múltiplas noções e sua relação com a trajetória do pensamento geográfico para que, a partir disso, se possa problematizar e discutir com os alunos nas aulas de Geografia. Ressalta-se, com isso, a importância de os professores refletirem esses diferentes conceitos, bem como as propostas de regionalização, atentando-se para aqueles que se demonstram oportunos ao trabalho pedagógico no que concerne ao intuito de estimular o raciocínio geográfico na perspectiva de emancipação e conscientização dos estudantes.

Ao discutir a necessidade de superação das práticas tradicionais de ensino de Geografia, Cavalcanti (2002) apresenta a proposta de adoção dos seguintes questionamentos: “onde e por que nesse lugar?”. Para a autora, trata-se de uma abordagem interessante, porque destaca a necessidade de se justificar a localização e espacialidade dos fenômenos geográficos. Essa proposta está alinhada ao atual objetivo da Geografia no currículo escolar da educação básica, visto que, estima-se uma formação a partir da qual os estudantes possam pensar geograficamente mediante o raciocínio geográfico (BRASIL, 2017). Este raciocínio próprio da Geografia é entendido, nesta escrita, como a capacidade cognitiva que as pessoas mobilizam ao utilizarem conhecimentos e métodos geográficos para pensar o espaço no ponto de vista da sua materialidade e das inter-relações que o constituem como geográfico. Para Luz Neto e Costa Leite (2021), refere-se a uma das dimensões do Pensamento Geográfico. Outrossim, distingue-se do pensamento espacial por este estar relacionado ao espaço como objeto de estudo para diferentes ciências, ou seja, não se limitando ao espaço geográfico.

Diante disso, adotou-se, neste trabalho, a compreensão de que estudar a divisão regional do Brasil é bem mais abrangente do que saber suas nomenclaturas e identificá-las com cores diferentes em um mapa. Desse modo, apropriando-se das orientações de Cavalcanti (2002) e trazendo-a para o ensino-aprendizagem das regiões brasileiras numa perspectiva de mobilizar a construção do raciocínio geográfico dos estudantes de forma comprometida com uma formação emancipatória, identificou-se a necessidade de analisar os diversos critérios e

fatores envolvidos na ideia de regionalizar o espaço brasileiro, especialmente, porque regionalizar, em seu cerne, consiste em ato político, como considera Gomes (2008).

Assim, tomando por base a necessidade de munir os estudantes da escola básica de conhecimentos para operacionalizar com esse conceito, já que ele permeia toda a Geografia escolar, e levando em consideração o conteúdo programático dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Anos Finais, que privilegia os estudos sobre as regiões do Brasil, planejou-se a realização de uma pesquisa colaborativa no âmbito das ações do Subprojeto Geografia integrante do Programa Institucional Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I, a partir das ações desenvolvidas entre bolsistas, preceptora e coordenadora de área, que atuaram no ano de 2019 nas aulas de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental II – anos finais, na Escola Municipal Padre Antonino, localizada no bairro de Bodocongó, cidade de Campina Grande-PB.

Participaram da pesquisa seis bolsistas residentes, os quais desenvolveram com a supervisão da professora preceptora e orientação da coordenadora de área, estratégias de ensino-aprendizagem sobre a temática região e regionalização brasileira englobando diversas atividades, que envolveram pesquisa, construção de mapas, organização de grupos de trabalho, realização de atividades lúdicas e jogos, concordando com a realização de uma gincana como principal estratégia para tal ensino. Na concepção da proposta colaborativa, foram priorizadas práticas que estimulam a atuação ativa dos estudantes no emprego de conceitos, categorias e princípios da Geografia visando mobilizar o raciocínio geográfico.

Dessa forma, com o intuito de contribuir com uma proposta metodológica para o ensino das regiões brasileiras e proporcionar uma breve reflexão acerca do ensino dessa categoria na educação básica, este trabalho foi organizado perpassando por questões epistemológicas, didáticas, e curriculares. Apresentar-se-á, portanto, uma breve contextualização acerca da pluralidade de conceitos e nuances da região no bojo da evolução do pensamento geográfico, o que leva a discutir sobre a relação entre a região e o ensino de Geografia, visto a necessidade do domínio dos conceitos principais da Geografia para o alcance dos objetivos propostos ao ensino dessa disciplina na atualidade. E, adicionalmente, os resultados da pesquisa colaborativa desenvolvida sobre as regiões brasileiras propostas pela regionalização político-administrativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

A PLURALIDADE DE CONCEITOS DE REGIÃO NA GEOGRAFIA: de qual região se trata?

Ao tratar a questão regional e a multiplicidade dos conceitos de região na trajetória da Geografia, Haesbaert (2018) reconhece que, mesmo com o surgimento de novas concepções, os conceitos propostos anteriormente não perdem a sua validade. Desse modo, a partir da obra do referido autor, é possível perceber o movimento de ressignificação dos conceitos de região ao longo do espaço-tempo, do ponto de vista histórico-geográfico, e a influência das correntes de pensamento, coadunando com os cenários de “vidas e mortes” da região.

Antes mesmo da sistematização da ciência geográfica no século XIX, a região já se encontrava relacionada aos estudos corográficos (ideográficos), ou seja, aos estudos relacionados às diferenças e particularidade da superfície terrestre, assim, ao adentrar ao aparato teórico-metodológico da Geografia, a região assumiu uma grande importância para a ciência geográfica, tornando-se um conceito particular a essa ciência, visto que “através da região, a Geografia garantiria um objeto próprio, um método e uma interface particular entre a consideração dos fenômenos físicos e humanos combinados e considerados em suas diferenças locais” (GOMES, 2008, p. 28).

Desse modo, considera-se que o conceito de região adentrou efetivamente aos conceitos da ciência geográfica no contexto da Geografia clássica, por intermédio das correntes de pensamento postuladas pela geografia alemã e pela geografia francesa, mediante a emergência de dois conceitos fundamentais: o de região natural e de região geográfica.

A noção de região natural surgiu sob a influência do determinismo ambiental, fundamentando-se na ideia de que “o ambiente tem certo domínio sobre a orientação do desenvolvimento da sociedade” (GOMES, 2008, p. 55). Para Corrêa (2000, p. 24), “uma região natural é um ecossistema onde seus elementos encontram-se integrados e são interagentes”. O conceito de região natural, portanto, pôde ser entendido como a porção da superfície terrestre que apresenta características de certa uniformidade e homogeneidade das condições naturais, com base na interação e integração dos elementos que o compõem.

Em contraponto ao conceito de região natural, foi proposto o conceito de região geográfica, fundamentado nas ideias do possibilismo geográfico. De acordo com Corrêa (2000, p. 28), “a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam, de modo harmonioso, componentes humanos e a natureza”. Nessa perspectiva, a região encontra-se intimamente relacionada com a paisagem e o homem têm consciência de

sua existência, pois, como fundamenta Gomes (2008, p. 56), “o objetivo final é encontrar para cada região uma personalidade, uma forma de ser diferente e particular”, não havendo critérios únicos para o estabelecimento de uma região.

Com a influência da corrente de pensamento neopositivista, houve mudanças significativas nos estudos geográficos de modo geral e, conseqüentemente, nas noções de região que vinham sendo propostas no contexto da Geografia Clássica. Este momento, de acordo com Haesbaert (2018, p. 43), “trata-se da passagem do paradigma corológico clássico, também dito de ‘diferenciação de áreas’, para o paradigma espacial ou da classificação de áreas”. Em outras palavras, é o momento tanto de morte da região, a partir das críticas aos conceitos da Geografia clássica, quanto de vida de um novo conceito de região, a partir da perspectiva neopositivista.

Com a Geografia Teorética, influenciada pela corrente neopositivista, buscava-se rigor e neutralidade científica. Dessa forma, propunha-se um novo conceito de região fundamentado no positivismo lógico e baseado em dados estatísticos. De acordo com Corrêa (2000, p. 32), “a região, nesse novo contexto, é definida como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento, de outro conjunto de lugares”. Nesse sentido, podendo ser entendida como classes de área, identificadas pelos pesquisadores com bases em padrões estatísticos.

Mais recentemente, os geógrafos críticos tecem questionamentos quanto aos conceitos de região propostos na corrente de pensamento clássica e teorética, considerando-os como um “conceito-obstáculo” e, assim, propondo novas abordagens. Segundo Haesbaert (2018), este é o segundo momento de morte e vida da região na Geografia e, nesse caso, sob a perspectiva marxista. Assim, com o segundo momento de vida da região, ela é concebida na Geografia crítica a partir de duas vertentes: uma que enfatiza a dimensão econômica, vendo a região como um fruto da divisão territorial do trabalho, e outra vertente enfatiza a região a partir dos movimentos sociais, os regionalismos.

A região, portanto, passa a ser pensada com a Geografia Crítica como um espaço em que o homem é o principal agente. Nesse contexto, é concebida como parte de uma totalidade histórica e, portanto, não harmônica (CORRÊA, 2000). Nessa linha de pensamento influenciada pela corrente de pensamento marxista, há uma forte preocupação com a questão social, a partir da qual se percebe e denuncia as injustiças e desigualdades sociais presentes no bojo do modo de produção capitalista e da globalização (LENCIONI, 2005).

Ao final dos anos de 1970, com a Geografia humanística, o conceito de região é tido com forte relação ao espaço vivido, é a dimensão real da vivência dos indivíduos e dos grupos em uma base territorial. A influência da corrente de pensamento fenomenológica incorpora aos estudos regionais, na perspectiva humanística, a valorização da percepção e subjetividade dos sujeitos quanto ao espaço vivido, e a região, nesse sentido, começa a ser vista como produto da história e cultura, buscando-se compreender, pelos estudos regionais, como os sujeitos se colocam em relação à região, analisando-se os aspectos estruturais e subjetivos da região (LENCIONI, 2005), de modo que se incorpora aos estudos regionais uma preocupação com a subjetividade e com a identidade dos sujeitos em relação às regiões.

Nas linhas de pensamento mais recentes, há uma continuidade na questão regional, sobretudo, influenciada por discussões relacionadas aos processos de “homogeneização” e “fragmentação” do espaço, tendo em vista as mudanças provocadas pela globalização e capitalismo. Desse modo, se, por um lado, os pesquisadores pós-modernos questionam a validade da região para a compreensão de mundo fluido e de uma sociedade em rede, por outro, há também aqueles que apresentam “teorias que ressuscitam o conceito de região em sua capacidade de dar conta do des-ordenamento socioespacial desta passagem de século” (HAESBAERT, 2018. p. 61). Para este autor, trata-se do “último” momento de morte e vida da região, na perspectiva do globalismo pós-moderno, situando-se entre o paradigma de homogeneização/diferenciação do espaço frente ao processo de globalização.

Com início nos anos de 1990, esse tem sido um campo fértil para a questão regional na Geografia contemporânea. Numa perspectiva geral, o globalismo pós-moderno apresenta ênfase no heterogêneo, na diversidade e na (des)continuidade e a análise regional passa a ser valorizada, na medida em que busca-se dar conta no heterogêneo e nas diferenças através da regiões (LENCIONI, 2005).

Haesbaert (2018) ressalta a pluralidade teórico-filosófica e as múltiplas linhas de abordagem da região. Nesta perspectiva, agrupando-as em dois grandes grupos, de acordo com suas perspectivas teóricas, um no qual se tem embasamento na abordagem pós-estruturalista, com ênfase em aspectos contextuais e locais, a partir da valorização das esferas do vivido e, sobretudo, considerando “outras vozes”; e, outro considerado como o das perspectivas neomodernas, apresentando releituras do conceito de região.

Quanto à tarefa de regionalização do espaço no contexto de globalização, Haesbaert (1999, p. 20) discute:

Regionalizar num mundo em globalização é uma tarefa duplamente difícil: como se pode dividir o que em tese está em crescente processo de integração? Como se pode distinguir espaços num mundo que se diz em processo de homogeneização?

Nesse viés, Cavalcanti (2003, p. 104) afirma que:

É possível, então, compreender a região, na atualidade, como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território.

Diante de tal assertiva, entende-se que, com as aceleradas mudanças socioespaciais na atual conjuntura, sobretudo, influenciadas pelo fenômeno da globalização, ao mesmo tempo em que se apresenta a homogeneização dos espaços, percebe-se também o caráter contraditório desse fenômeno, o qual provoca a fragmentação e permanência de singularidades no espaço geográfico, sendo passível de diferenciação, como discute Haesbaert (1999). Assim, a dimensão regional não perdeu sua validade.

Todavia, a partir dessa contextualização, verifica-se que as correntes de pensamento geográfico apresentam, continuamente, em seu escopo teórico, a revisão e reformulação desse conceito, de modo a atribuir uma nova roupagem conceitual à região, em concordância com as teorias postuladas por cada uma das correntes. Isso demonstra, por um lado, a ambiguidade do próprio conceito de região dentro e fora da ciência geográfica, e por outro, a importância deste conceito para a Geografia na compreensão do seu objeto de estudo, desde os primórdios dos estudos geográficos, tornando-se ainda mais importante na atualidade, com o estudo do espaço geográfico em sua totalidade e complexidade.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA REGIÃO

Compreender a forma pela qual o conceito de região tem sido tratado no ensino de Geografia no atual cenário escolar brasileiro direciona a necessidade de indagar a respeito de como este ensino se desenvolveu no país, levando-se em consideração as ideologias políticas inerentes aos currículos e objetivos que perpassam essa disciplina escolar. Isso porque o currículo, mais do que um documento formal que estabelece direcionamentos para a prática docente, como costuma ser pensado, é campo de lutas e disputas que envolvem diferentes concepções, “é diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização”, como endossa Giroto (2017, p. 422).

Nesse sentido, pautando-se no princípio de que, tanto a escola quanto os conteúdos não são neutros, tampouco politicamente inocentes, Fantin e Tauscheck (2005) discutem as diferentes abordagens teórico-metodológicas da Geografia e suas relações com os interesses políticos. Para isso, as autoras se embasam na análise do contexto histórico da Geografia científica, desde sua institucionalização, enquanto ciência moderna no século XIX, até os movimentos de renovação da Geografia (científica e escolar).

Desse modo, a partir das discussões das autoras, apresentam-se também características das abordagens dadas ao ensino de Geografia no Brasil, o que nos é de grande valia, haja vista que permitem melhor compreender como a região vem sendo apresentada no ensino de Geografia, analisando sob a óptica dos períodos de “morte e vida” do conceito e quais os interesses políticos por trás de cada abordagem teórico-metodológica no ensino de Geografia.

Esta análise, relacionando as abordagens e interesses do ensino de Geografia às perspectivas dadas a região e regionalização na escola, justifica-se devido à indispensabilidade de se conhecer os contextos e abordagens de ensino passadas, tendo em vista que, a partir dessa compreensão, é possível refletir sobre as práticas de ensino de Geografia na atualidade, intentando para os interesses hegemônicos envolvidos em cada uma das abordagens, especialmente no contexto contemporâneo.

A começar pelo período da Geografia clássica, no qual vigorava na sociedade o regime imperialista, centrado nas relações de trocas entre metrópole e colônia, Fantin e Tauscheck (2005) destacam que a Geografia desempenhava a função eminentemente estratégica e política, tratando-se de inventariar e catalogar. A região nesse período encontrava-se no ápice dos estudos geográficos, por privilegiar-se, num primeiro momento, o estudo (corográfico) das singularidades presentes no espaço (HAESBAERT, 2018).

Nessa abordagem, os dois principais conceitos de região (região natural e região geográfica) eram apropriados como justificativas aos ideais colonialistas alemão e francês, cujos discursos e noções conceituais, atendiam primordialmente aos interesses de cada Estado, evidenciando, dessa maneira, o caráter ideológico atribuído à região para validação de interesses políticos e econômicos. No tocante à abordagem dada pela escola francesa, as autoras destacam a pertinência dos conceitos de lugar e região, bem como da metodologia descritiva para os estudos geográficos. Sobre o tratamento dado à região, elas apontam que:

A região, como unidade do estudo geográfico, tornou-se um dos mais importantes paradigmas da geografia humana e um conceito de grande utilidade política, tanto para gestão do espaço nacional quanto para a exploração colonial. E, finalmente, a

busca das singularidades dos lugares criavam a “região-personalidade” (FANTIN; TAUSCHECK, 2005. p. 35).

No que se refere ao ensino de Geografia no Brasil, o qual teve, inicialmente, forte influência de concepções européias, Albuquerque (2011, p. 18) assevera algumas críticas que o ensino de geografia no contexto colonial sofreu, principalmente, quando ao se tornar república, dentre as quais se destacam a carência de cientificidade do ensino, métodos de ensino baseado na descrição e memorização de nomenclaturas estrangeiras, e quanto aos currículos tratarem de forma simplificada a corografia brasileira. Desse modo, estudava-se a geografia estrangeira a partir da memorização de nomenclaturas.

Essa postura de ensino foi fortemente criticada. De acordo com Gonçalves e Santos Pinto (2015), a partir de 1870, um dos principais críticos do ensino que vinha sendo desenvolvido até então no país foi Ruy Barbosa. Segundo os autores, ele criticava os manuais que eram utilizados, chegando a considerar a Geografia escolar como um “crime pedagógico”, um ensino inútil e embrutecedor, apontando ainda para a urgência de um ensino aberto com a valorização das geografias cotidianas, considerando as vivências dos estudantes.

Ainda nesse ínterim, com as mudanças que marcaram o final do século XIX e início do século XX, ao se tornar república, estabelece uma nova abordagem teórico-metodológica para o ensino de Geografia, cuja perspectiva fazia apologia ao Estado, enaltecendo as grandezas naturais do território, ajudando a construir o espírito nacionalista e patriótico, importante aos interesses políticos no período inicial da república (ALBUQUERQUE, 2011).

Desse modo, dentre as abordagens teórico-metodológicas do ensino de Geografia nesse período, o conceito de região passa a adentrar ao currículo escolar, sobretudo, por influência de Delgado de Carvalho que, fundamentando-se na noção de região natural, regionalizou o país e, visando uma abordagem regional do país, a introduziu nos livros didáticos utilizados no ensino da disciplina.

A abordagem teórico-metodológica com ênfase nas regiões brasileiras marcou o ensino de Geografia por muitas décadas, encontrando-se sustentada pelo estudo descritivo. Contudo, com as mudanças sociopolíticas e econômicas ocorridas mundialmente, ao final da Segunda Guerra Mundial, houve também mudanças de cunho científico na Geografia. Em meados do século XX, as mudanças ocorridas no campo científico, nos métodos e metodologias de pesquisa, conseqüentemente, desdobraram-se em mudanças na abordagem teórico-metodológica desse ensino, principalmente, quanto à região, visto que este conceito perdeu

sua centralidade nos estudos geográficos e a Geografia passou a assumir como objeto de estudo o espaço geográfico, abarcando a totalidade das relações entre sociedade e natureza.

Conforme Fantin e Tauscheck (2005), no período pós-guerra, com a crise da Geografia, surgiram três novos caminhos específicos, tendo repercussão direta na Geografia escolar, primeiro a especialização do conhecimento geográfico, a renovação da Geografia pelo caráter utilitário e de planejamento mediante a influência da Geografia Teórica, e, por fim, pelo viés marxista com o movimento de renovação crítica.

Tratando-se da abordagem utilitarista, “a também chamada de Geografia servil, aliou-se aos interesses da empresa e do Estado, realizando estudos e pesquisas que visavam à reprodução do capital” (FANTIN; TAUSCHECK, 2005. p. 42), colaborando com esses interesses através de dados estatísticos sobre diferentes aspectos da sociedade e natureza.

No ensino de Geografia, a região se apresentava como um conceito secundário, já que o conceito principal é o espaço geográfico, mas a abordagem adotada nas aulas desconsiderava as questões de desigualdades e explorações do modo produção capitalista. Nesse sentido, os discursos da Geografia escolar corroboram com interesses das classes dominantes, proporcionando a prevalência de um ensino acrítico, ancorado em descrições e memorizações de dados estáticos que não proporcionam a reflexão crítica por parte dos discentes em relação aos problemas sociais e a realidade sócio-espacial circundante.

Essa linha teórico-metodológica caracterizou o ensino de Geografia no Brasil a partir dos anos de 1930, na pretensão de romper com a abordagem de ensino tradicional, contudo, de acordo com Gonçalves e Santos Pinto (2015, p. 181), essa proposta com ênfase no ensino baseado em dados estatísticos, diferentemente do que se pretendia, “não conseguiu, separar-se da postura tradicional calcada na fragmentação, reprodução e repetição, tendo, como estratégia principal de ensino, a memorização levando à dicotomia dos saberes geográficos”.

A partir dos anos 1980, o movimento de renovação crítica da Geografia, que vinha se expandindo desde meados dos anos de 1960, com influência dos ideais marxistas, começou a adentrar a esfera de renovação do ensino de Geografia no Brasil, posteriormente ao contexto do regime militar. Nesse delinear, a abordagem teórico-metodológica no ensino, fundamentando-se na geografia crítica, iluminou questões de cunho político, social e econômico, sustentando-se em um discurso de compreensão, do ponto de vista dialético, do espaço geográfico, sendo este produto sócio-histórico das relações humanas.

Nessa perspectiva, a influência da Geografia crítica contribuiu com significativas alterações, tanto nas práticas educativas que caracterizavam as abordagens teórico-metodológicas anteriores, quanto nas concepções teóricas, visto que a região nesse novo contexto passa a ser concebida no ensino com base nos critérios de desenvolvimento desigual e combinado, sendo comumente apresentada nos livros didáticos a partir de perspectivas econômicas, relacionadas aos níveis de desenvolvimentos dos países no mundo (FANTIN; TAUSCHECK, 2005).

Nesse ínterim, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990 efetivou um importante momento para o ensino da Geografia no Brasil. A oficialização deste documento nacional, conforme Cavalcanti (2002), despertou importantes discussões referentes às abordagens teórico-metodológicas convergindo entre si, pois, se por um lado, têm-se posicionamentos resistentes a essa proposta, por outro, há também discussões favoráveis que vislumbram a consolidação desse novo projeto de ensino de Geografia.

Não podemos negar a contribuição do documento, haja vista que contribuíram enquanto parâmetros para uma nova reorganização curricular, que estabelece novas concepções e abordagens para o ensino de Geografia. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 75):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

De acordo com o documento em apreço, os principais conceitos geográficos, dentre os quais se destaca a região, compõem os eixos estruturadores que devem estar articulados para o desenvolvimento do ensino de Geografia na educação básica, a fim de preparar os estudantes para a compreensão do espaço geográfico (BRASIL, 1998). A partir dessa perspectiva, a região tornou-se um dos conceitos-chave mais presentes no ensino de Geografia nas séries de ensino fundamental – Anos Finais para a compreensão do espaço geográfico, sendo apresentada no ensino, principalmente, enquanto se referindo aos recortes espaciais, tal como discutem Campos e Buitoni (2010):

Na escola, o conceito de região é muito frequente e é utilizado na proposição de recortes espaciais com os quais os demais conteúdos da Geografia são estudados. Por exemplo: a organização dos livros ou capítulos em estudos das regiões brasileiras (regiões administrativas e/ou geoeconômicas) [...]. (CAMPOS; BUITONI; 2010. p. 95).

Entretanto, apesar do estabelecimento de referenciais e das mudanças proporcionadas ao ensino de Geografia, não se pode desprezar a influência de interesses políticos e econômicos de cunho neoliberalista sobre os currículos e que permeiam todo o sistema educacional

brasileiro, interesses estes que têm se inserido no âmbito escolar, principalmente através dos documentos oficiais, como é o caso do documento em questão, bem como da BNCC, no contexto atual (GIROTTTO, 2017).

Nesse sentido, deve-se lembrar que a BNCC, enquanto referencial obrigatório para o ensino, estabelece aprendizagens essenciais a serem alcançadas e aponta o currículo mínimo a ser desenvolvido no ensino de Geografia na educação básica e, portanto, cabe-lhe ser analisada à luz dos interesses políticos inerentes ao documento, quanto aos interesses que ela propõe para o ensino de Geografia, para formação dos discentes, bem como para Educação. Sob um olhar crítico e atento aos discursos e sujeitos ocultos, Giroto (2017) endossa a articulação desse documento a um projeto social mais amplo e que envolve uma determinada concepção de sujeito e educação a ser formada, em detrimento de outras possíveis.

No bojo dos interesses hegemônicos sobre a educação, Giroto (2017) considera que tais mudanças propagadas na educação, de modo geral, e, em específico, no ensino de Geografia, por meio desses documentos oficiais, têm atendido à difusão de uma nova lógica de Estado, pautada em princípios neoliberais. Nesse sentido, o autor destaca a influência dos interesses e concepções do Banco Mundial nas propostas de educação no Brasil e na América Latina, imbuídas, tanto na elaboração dos PCNs quanto na BNCC, mas que representam, na verdade, um pretensioso movimento de precarização do trabalho docente, das escolas, do ensino e, conseqüentemente, da educação pública, com a vil finalidade de disseminar e reafirmar o discurso dogmático de privatização da escola pública para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, como se têm sido feito nos últimos anos em diversos setores.

Assim, levando-se em conta as diversas variáveis por trás da BNCC e seus respectivos desdobramentos na escola e na sociedade, convida-se a pensar se neste currículo controlado, o ensino de Geografia, incluindo a região vem cumprindo o seu papel de formação de cidadãos que consigam fazer uma leitura do espaço circundante?

Hodiernamente, considera-se que, apesar das novas abordagens teórico-metodológicas, ainda há um longo caminho de avanços e rupturas que exigem posicionamento crítico dos docentes, à medida que, como constatado por Vieira (2013), existe um grande desencontro no que tange às inovações teóricas da Geografia acadêmica, as abordagens teórico-metodológicas presentes nos livros didáticos e as práticas educativas adotadas pelos professores em suas aulas no tratamento da região e regionalização, considerando os múltiplos conceitos e instrumentalidades da região.

Quanto à região, a BNCC apresenta este conceito apontando para dois caminhos, podendo ser percebido dentre os objetos de conhecimento e dentre as situações geográficas. Observa-se no documento que a região é um conceito mais evidenciado nos anos finais do Ensino Fundamental – Anos finais, relacionando-se à Geografia regional do espaço mundial, sobretudo, com forte influência da abordagem teórico-metodológica da Geografia Crítica. Dentre os objetos de conhecimento do 7º ano, no qual comumente se estuda as regiões brasileiras, a BNCC dá maior ênfase ao conceito de território, sendo ressaltado no documento a complementaridade do conceito de região para o alcance das aprendizagens da série.

Dito isso, nas seções seguintes serão apresentados o percurso metodológico e os resultados de uma pesquisa colaborativa que permitirá relacionar as discussões teóricas que já foram empreendidas ao longo desta escrita à importância de se apropriar da categoria região nas práticas de ensino de Geografia, sobretudo nas aulas sobre as regiões brasileiras, tendo em vista o fortalecimento da perspectiva de desenvolver o raciocínio geográfico dos discentes.

METODOLOGIA

O encaminhamento metodológico adotado neste trabalho se embasa em revisão bibliográfica e em pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa colaborativa, considerando o caráter que constitui o Subprojeto Geografia/Programa Institucional Residência Pedagógica /UEPB, Campus I. A opção por essa modalidade de pesquisa demonstrou-se adequada, pois “pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los” (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122), compreensão que corrobora com os objetivos do trabalho.

O mencionado subprojeto, que teve duração de 18 meses, entre os anos de 2018 e 2020, integra um novo modelo da Política Nacional destinada à formação docente e aperfeiçoamento dos estágios supervisionados, com foco na implementação da BNCC. De acordo com a Capes (2018), o Programa Residência Pedagógica (RP) contempla alunos dos semestres finais dos cursos de Licenciatura, docentes em atuação na educação básica e docentes de Instituições de ensino Superior (IES), de modo que se estabelece um diálogo entre as principais instituições educacionais, escola e universidade, na perspectiva de articulação entre as premissas de ensino, pesquisa e extensão, tomando como referência a sala de aula e a ampliação da vivência dos licenciandos no ambiente escolar, desde cedo.

Vale a pena ressaltar que, embora o Programa Institucional Residência Pedagógica, numa perspectiva geral, tenha sido implementado nacionalmente para a consolidação da Base

Nacional Comum Curricular, o Subprojeto Geografia/UEPB vem se desenvolvendo numa perspectiva de trabalhar os conteúdos curriculares através de projetos, de forma a dar protagonismo aos discentes durante as aulas e propiciar um ensino de Geografia mais crítico e articulado com a realidade. Trata-se, pois, de atuar sobre a forma de trabalhar os conteúdos e não de suprimi-los, considerando-se que todo conteúdo é relevante, fazendo-se necessário resgatar a sua importância, o que pode ser feito a partir da articulação entre as diversas escalas geográficas com a escala local.

O recorte geográfico de pesquisa foram seis turmas, com estudantes de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais, da Escola Municipal Padre Antonino, localizada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande, PB, campo de desenvolvimento das pesquisas e atuações no âmbito do Programa Residência Pedagógica. A escola oferta as três modalidades de ensino, contemplando o ensino infantil, fundamental e a Educação para Jovens e Adultos (EJA), durante o seu funcionamento nos três turnos e é responsável por atender a demanda de 803 alunos, advindos do bairro Bodocongó e circunvizinhos, como Pedregal e Ramadinha. O desenvolvimento do projeto colaborativo se deu no 3º bimestre do ano letivo de 2019, com a culminância da Gincana Pedagógica, realizada no dia 16 de outubro de 2019. Participaram da gincana cerca de 200 estudantes.

O percurso metodológico da pesquisa colaborativa seguiu uma sequência de ações coordenadas entre os bolsistas residentes, professora preceptora e orientação da coordenadora de área. Inicialmente, foi realizado o planejamento das estratégias, a definição da metodologia e cronograma de forma conjunta, de modo que, em reunião com o grupo de residentes e a professora titular da turma (no âmbito do Programa Institucional Residência Pedagógica denominada de preceptora), refletiu-se sobre as dificuldades e possibilidades para a abordagem que seria dada no que se refere a região e o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, de modo que havia uma preocupação com o desenvolvimento da gincana, a fim de que se contemplasse todos os estudantes das seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – anos finais, matriculados no turno da manhã, isto é, turmas do 6º e 7º ano.

Como resultado dessa etapa inicial, foi convencionada a adoção de uma gincana como estratégia principal, na qual se enquadram dez atividades didático-metodológicas (Quadro 1) para serem executadas por cada turma, como também cada um dos seis bolsistas ficou responsável por uma turma recebendo o título de padrinho, e cada turma encarregou-se de estudar e trabalhar uma região. Desse modo, visando abranger as seis turmas e considerando a atual divisão regional do Brasil, proposta pelo IBGE, que compreende cinco regiões (Norte,

Nordeste, Sudeste, Centro-oeste, Sul) foi introduzido, também como tema, o estado da Paraíba, abarcando as sub-regiões presentes no estado.

Quadro 1: Etapas de desenvolvimento do Projeto colaborativo no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Organização das turmas/equipes					
6° A	6° B	6° C	7° A	7° B	7° C
Nordeste	Paraíba	Sudeste	Nordeste	Centro-oeste	Sul
Etapa 1 – Estratégias metodológicas desenvolvidas na turma de 6° ano A					
Conteúdos		Propostas metodológicas			
O conceito de região e a regiões brasileiras		Aula expositiva e dialogada com discussão em grupo sobre o conceito de região e das regionalizações brasileiras.			
A Região Nordeste		Apresentação de diferentes divisões regionais do Nordeste, seguida de leitura e interpretação de mapas da região Nordeste e elaboração de um mapa com representação da atual divisão regional proposta pelo IBGE.			
Os aspectos naturais da região		Análise de figuras e mapas com destaque para as diferentes características paisagísticas que compõem a região e os aspectos naturais da região, com destaque para os aspectos climáticos.			
A região Nordeste e sua população		Leitura e interpretação de textos, seguida de problematização e discussão das temáticas relacionadas às migrações populacionais, fenômeno bastante presente na história da região.			
A organização econômica da região nordeste		Leitura de texto e discussão das atividades econômicas presentes no Nordeste, com destaque para a importância dos investimentos nos setores de indústria, agricultura irrigada e turismo.			
A cultura e diversidade do Nordeste		Pesquisa sobre principais manifestações culturais e personagens históricos importantes na história da região. Os estudantes utilizaram-se de pesquisas em livros e na internet, discutindo em sala de aula as principais informações encontradas.			
Etapa 2 - Estratégias didático-metodológicas desenvolvidas na Gincana					
Atividades		Detalhamento das atividades			
Passa ou repassa		Cinco estudantes de cada turma deveriam responder a cinco questões a respeito de sua respectiva região com base nos conteúdos estudados em sala de aula.			
Apresentação de dança típica		Cada turma apresentou no dia da culminância da Gincana uma dança característica da cultura de cada região.			
Apresentação de uma característica cultural		Cada turma apresentou uma característica da cultura regional brasileira, considerando a cultura, os costumes dos povos e a identidade regional.			
Paródias		Em cada turma, os estudantes apresentaram uma paródia sobre sua respectiva região, elaboradas a partir de músicas populares.			
Pratos típicos		Cada turma apresentou um prato típico de cada região.			
Biografia de uma personalidade importante		Cada turma apresentou a biografia e caracterização de uma personalidade importante da região.			
Brincadeira típica		As equipes apresentaram as principais brincadeiras que caracterizam cada região.			
O mapa da minha região		Os estudantes apresentaram mapas construídos durante as aulas anteriores à culminância da Gincana, representando suas respectivas regiões.			
Caça ao “tesouro” de cada região		Cada turma determinou um objeto característico de sua região e estes foram escondidos pelos espaços da escola a fim de que os estudantes o encontrassem com base em pistas.			
Quebra-cabeça da divisão regional brasileira		Com os mapas elaborados e apresentados, dois estudantes de cada turma deveriam montar o quebra-cabeça, organizando as regiões de forma correta e em menor tempo.			

Fonte: Elaborado pelas autoras durante o desenvolvimento da pesquisa, 2020.

Na etapa 1, o quadro apresenta as estratégias metodológicas desenvolvidas na turma de 6º ano A, pois, como se trata de um projeto colaborativo envolvendo todos os bolsistas que atuaram na escola durante o turno da manhã, cada um dos seis bolsistas ficou responsável por uma turma, de modo que foram adotadas metodologias de ensino-aprendizagem diferentes no desenvolvimento dessa etapa, conforme as realidades e particularidades de cada sala de aula.

Na etapa seguinte, as dez atividades foram apresentadas às turmas, e começaram a ser executadas com a mediação de cada padrinho, no período compreendido entre 23 de julho e 16 de outubro de 2019. Nesse ínterim, ressalta-se que a inclusão das turmas de 6º ano nessa proposta se baseou na intenção de mobilizar, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental – Anos Finais, o raciocínio geográfico para pensar espacialmente o espaço brasileira, sua complexidade e contradições do ponto de vista da relação homem e natureza na globalização.

Por fim, os resultados obtidos neste processo foram analisados qualitativamente e serão apresentados e discutidos no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alinhado aos objetivos do Subprojeto Geografia/UEPB/PRP o trabalho pedagógico realizado na perspectiva do desenvolvimento do raciocínio geográfico dos educandos pressupõe uma análise sistemática envolvendo aspectos importantes da tríplice: processo de ensino-aprendizagem, fundamentos teórico-metodológicos da Geografia e especificidades do contexto dos estudantes. Nessa medida, as escolhas metodológicas tomadas foram intencionais e, embora estejam apresentadas individualmente, deram-se de forma articulada.

Assim sendo, as atividades apresentadas no quadro 1 ocorreram em dois momentos distintos. No primeiro momento houve uma maior dedicação à compreensão do conceito de região e da regionalização brasileira pelos discentes, privilegiando aulas teóricas conforme a temática de cada turma e o período seguinte foi dedicado às atividades da Gincana escolar, as quais foram concebidas visando a mobilização de conceitos e princípios geográficos para o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem, como mostra o quadro:

Quadro 2: Finalidades pedagógicas das atividades propostas na Gincana escolar.

Atividade	Propósito das atividades no desenvolvimento de Raciocínio Geográfico
Passa ou repassa	Estimular os estudantes a estudar os conteúdos de forma autônoma, motivando-os a realizar pesquisas em diversas fontes a fim de articular conceitos e informações para responder às perguntas do jogo.
Apresentação de dança típica	Propor aos estudantes identificar e apresentar expressões artísticas de dança marcantes em cada região, reconhecendo a pluralidade cultural brasileira.
Apresentação de uma característica cultural	Incentivar os estudantes a conhecer aspectos culturais da vida dos sujeitos em diferentes regiões, enfatizando a importância de conhecer e respeitar costumes dos diferentes povos que formam o Brasil.
Paródias	Cativar a criatividade dos estudantes utilizando a música como linguagem que permite explorar conteúdos da Geografia de forma autoral.
Pratos típicos	Aproximar discussões acerca da gastronomia e hábitos alimentares à vivência dos estudantes, levando-os a estabelecer conexões entre características sociais e ambientais de cada região e a cultura gastronômica.
Biografia de uma personalidade importante	Valorizar a identidade dos sujeitos dando visibilidade às pessoas que representam a cultura regional brasileira como produto da relação do homem com a sociedade e a natureza.
Brincadeira típica	Resgatar a historicidade de brincadeiras, apresentando-as e se apropriando de costumes regionais, bem como reconhecer a influência e a divulgação dessas brincadeiras nacionalmente.
O mapa da minha região	Trabalhar o princípio da localização e extensão com os estudantes ao apresentá-los o desafio de leitura e construção de mapas utilizando-se da linguagem cartográfica.
Caça ao “tesouro” de cada região	Relacionar objetos aos traços culturais de cada região de modo que, tendo associá-los, os estudantes procurem pelo espaço escolar o objeto que identifica sua região a partir de dicas dadas pelos padrinhos, assim estimulando o senso de localização.
Quebra-cabeça da divisão regional brasileira	Localizar a posição geográfica das regiões e unir as partes formando a totalidade do território nacional, ou seja, identificando limites, extensão e posição das regiões os estudantes podem formar a unidade do Brasil.

Fonte: Elaborado pelas autoras durante o desenvolvimento da pesquisa, 2020.

Considerados por Luz Neto e Costa Leite (2021) como elementos estruturantes do raciocínio geográfico, os conceitos, categorias e princípios da Geografia são pressupostos básicos para práticas de ensino que visam a superação de um ensino de Geografia pautado na descrição acrítica dos fenômenos e lugares. Nesse caso, durante as aulas sobre as regiões brasileiras lançou-se mão sob a categoria região articulando-a aos conceitos de território e espaço geográfico. Com relação aos princípios, planejou-se as atividades de modo que os estudantes foram estimulados a fazer analogias, estabelecer conexões entre fatos e fenômenos, localizar as regiões e estabelecer a diferenciação entre elas, como descrito no quadro acima.

A partir dessa perspectiva, verificou-se a resignificação dos saberes geográficos e a oportunidade de “descomplicar” conceitos, buscando por meio de diversas atividades

didático-pedagógicas conhecer, investigar e comparar cada região e seus aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais, de modo a refletir os critérios adotados na atual regionalização brasileira, oficializada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Embora as aulas expositivas estejam muito associadas a uma pedagogia tradicional, que, por sua vez, não corrobora com os objetivos de uma proposta de ensino-aprendizagem cujo centro é o estudante, considerou-se a importância de adotá-las tendo em vista introduzir e esclarecer conceitos com os quais os discentes operariam nas atividades seguintes. Assim, após assimilação e compreensão dos conteúdos e atividades teóricas propostas, deu-se seguimento às atividades práticas, a partir das quais os estudantes puderam aplicar os conhecimentos teóricos construídos e adquiridos nas aulas anteriores. Os discentes então, se empenharam na elaboração de paródias, no planejamento e ensaio das apresentações artísticas, na confecção de mapas representativos para suas respectivas regiões e nos estudos preparando-se para os jogos de perguntas e respostas.

As paródias elaboradas retrataram assuntos variados, que caracterizam cada região, a equipe que representou o Nordeste cantou: “sua economia está em processo de desenvolvimento, teve benefícios fiscais entre eles doações de terrenos”, enfatizando os fatores políticos e econômicos e sociais que permearam a história da região.

A letra das paródias produzidas pelos discentes aponta para aspectos importantes, são estes: a indispensabilidade da reflexão e problematização com os estudantes da noção de região veiculada por diferentes fontes de informação e dos estigmas relacionados às diferentes regiões do país, de modo que estes buscaram desconstruí-los; a compreensão de que as regiões são recortes espaciais com características internas homogêneas e podem ser criadas com base nos critérios utilizados pelo regionalizador, sendo, neste caso, critérios diversos, principalmente, atendendo interesses administrativos. Além disso, merece destaque o fato de que essa estratégia metodológica possui um grande potencial em despertar a criatividade dos discentes, demonstrando que a adoção de músicas no ensino pode contribuir com a dinamização do ensino de Geografia na educação básica.

Com relação às apresentações artísticas e culturais, tais como a dança e caracterização de personagens importantes, todas as equipes realizaram suas apresentações representando características de suas respectivas regiões, como se observa nas Figuras 1 e 2, o que tornou ainda mais notório o multiculturalismo existente no espaço geográfico brasileiro, proporcionando aos discentes perceberem como a globalização tem proporcionado a difusão de determinadas características, principalmente, culturais, mas, ainda assim, também tem

fortalecido a permanência de particularidades regionais. Além disso, embasando-se em competências gerais propostas pela atual BNCC (2017), foi possível valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais do país.

Os pratos típicos apresentados pelos alunos refletem a variedade culinária e cultural do país demonstrando a influência, tanto dos contrastes naturais quanto da diversidade de povos que atuaram e atuam diretamente na construção/organização do espaço geográfico brasileiro e que provocam a existência e permanência dessas particularidades.

Figura 1 – Campina Grande (PB): Apresentação de danças regionais.



Fonte: Acervo fotográfico construído na vigência do programa Residência pedagógica/UEPB, 2019.

Figura 2 – Campina Grande (PB): Personalidades regionais importantes.



Fonte: Acervo fotográfico construído na vigência do programa Residência pedagógica/UEPB, 2019.

Na figura 1 tem-se o registro da apresentação das danças típicas das culturas regionais, uma das atividades da gincana realizada pelos estudantes. As equipes apresentaram as danças de acordo com suas respectivas regiões, a saber: o Siriri (Centro-Oeste), o xaxado (Nordeste), o funk (Sudeste), a dança das fitas (Sul), e o carimbó (Norte). A figura 2 retrata a caracterização de personagens que os estudantes, a partir de pesquisas durante a etapa 1, consideraram ser figuras importantes para a cultura de cada região, apesar da multiplicidade de personalidades públicas famosas na atualidade, a escolha pela caracterização de Maria Bonita, Pinto do Acordeon, e um casal de imigrantes europeus, demonstrou, de forma surpreendente, o importante resgate histórico feito pelos discentes sobre a cultura regional.

Em relação às atividades com os mapas, aponta-se que a cartografia se trata de um importante instrumento de aproximação e estudo do espaço geográfico e foi um elemento essencial no entendimento das regiões brasileiras, quanto a sua organização, localização, extensão e fronteiras. Ao longo da gincana, através elaboração de mapas pelos alunos, fez-se necessário o uso a linguagem cartográfica para comparar, compreender e representar as respectivas regiões, através das representações cartográficas os discentes puderam refletir e questionar quanto aos contrastes existentes entre a extensão das regiões, as políticas públicas existentes em cada uma e seus níveis de desenvolvimento econômico e tecnológico.

Com isso, é mister ressaltar a responsabilidade inerente ao trabalho docente na formação de sujeitos críticos, de modo a evidenciar a necessidade deste profissional em buscar, constantemente, realizar o exercício crítico de compreender a que região e regionalização que está se referindo em suas aulas, questionado-se: Quem a propôs e para quê, ou melhor, para quem? Pois, assim como visto a respeito dos interesses políticos envolvidos em determinadas abordagens teórico-metodológicas da Geografia (científica e escolar), as regiões e regionalizações brasileiras também possuem um caráter normativo, dotado de interesses políticos e ideológicos, sobre os quais os professores podem reforçar o discurso político, naturalizando essas regiões como imutáveis ou questioná-las, problematizá-las e subvertê-las em sala de aula com os estudantes, enfatizando as múltiplas dimensões que a região possui e sua importância para compreensão do mundo atual (HAESBAERT, 2018).

Ao serem analisadas as regionalizações propostas pelo IBGE (1942-1970), percebeu-se que elas tiveram papéis importantes para o conhecimento e organização do espaço geográfico nacional e atuação política em cada um dos contextos, sobressaindo-se uma maior preocupação com as características de organização espacial e socioeconômica do país, com base em critérios sociais, econômicos, produtivos e tecnológicos do Brasil.

Nesse sentido, a abordagem da divisão regional do Brasil e também do Estado da Paraíba permitiu que os estudantes percebessem a diversidade e particularidades das regiões, observando dentro de uma região, diversas regiões e, desse modo, levando-os a compreensão de que qualquer espaço é passível a regionalização, conforme endossa Haesbaert (1999). Torna-se possível, portanto, validar a pertinência da questão regional atualmente, não apenas se referindo ao estudo das regionalizações normativas, mas também para a valorização do sentimento de identidade e pertencimento, ruptura com os estigmas e, principalmente, como uma importante forma de pensar o espaço e sua complexidade.

CONCLUSÃO

No que concerne aos resultados alcançados no desenvolvimento do trabalho é válido destacar que a estratégia adotada no processo de ensino-aprendizagem, além de cumprir seus objetivos iniciais de possibilitar aos estudantes a construção do conhecimento e o entendimento sobre a categoria região por meio do estudo das regiões brasileiras e do Estado da Paraíba, também conseguiu bons resultados com relação aos alunos, notando-se maior empenho e participação ativa nas aulas. Essa constatação se demonstra importante porque, como as atividades executadas pelos estudantes foram intencionalmente planejadas no sentido de mobilizar a aplicação de conceitos e o uso de princípios geográficos, além de estimular

processos cognitivos mais complexos para fazer analogias, deduções e conexões, reflete a significância de desenvolver o ensino de Geografia preocupado com o real aprendizado dos estudantes, diferente da concepção de uma disciplina tida como enfadonha e sem serventia.

De tal modo, a temática das regiões político-administrativas brasileiras permitiu a problematização de diferentes questões da sociedade atual, direcionando o ensino das regiões para além dos conceitos e abordagens de região presentes nos livros didáticos. Conhecendo os conceitos de região e suas diferentes instrumentalidades, tanto a professora das turmas pôde agregar novos significados a sua prática de ensino, quanto os discentes puderam problematizar, refletir, regionalizar e compreender diversos aspectos da realidade do espaço circundante, quer sejam naturais, sociais, econômicos, políticos ou culturais, por meio da Gincana. É mister ressaltar, então, que a perspectiva do desenvolvimento do raciocínio geográfico exige progressão, ou seja, não deve se encerrar com o fim de uma colaboração.

Logo, cabe destacar que o êxito nos resultados alcançados repercutiram na pesquisa colaborativa, não apenas no ensino de Geografia, mas na formação docente (inicial e continuada), com a reflexão e ressignificação das metodologias e conteúdos de ensino e na esfera escolar, com a aproximação na relação com a universidade, tais contribuições são fruto de um projeto com ações amplas como o Subprojeto Geografia/Programa Institucional Residência Pedagógica/UEPB, Campus I.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de ensino de Geografia. *In*: REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.
- CAMPOS, E.; BUITONI, M. M. S. Região e regionalização no currículo escolar. **Coleção explorando o ensino** – Geografia, v 22. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação básica, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 7º Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- FERREIRA, M. S; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

- FANTIN, M. E; TAUSCHECK, N. M. **Metodologia do ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2005.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo. UERJ**. Rio de Janeiro, n. 30, 2017. P. 419-439.
- GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 11º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. P. 49-73.
- GONÇALVES, T. R. P. S; SANTOS PINTO, V. P. dos. Alfabetização geográfica na educação Brasileira. **Instrumento**. v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.
- HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**. vol. 1, núm. 1, 1999. p. 15-39.
- _____. **Regional Global: dilemas da região e regionalização na Geografia contemporânea**. 3º Ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), **Atlas geográfico escolar**. 7 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LENCIONI, S. Região e Geografia: A noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, A. F. A.(Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5º Ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 187-204.
- LUZ NETO, D. R. S.; COSTA LEITE, C. M. Elementos constituintes do Raciocínio Geográfico: uma discussão teórica para educação básica. **Signos Geográficos**. vol. 3, 2021. p. 1-17.
- PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**. CAPES, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 de Agosto de 2020.
- VIEIRA, N. R. O conceito de região e o ensino de Geografia: desencontros entre o saber escolar e o saber acadêmico. **Revista Formação**, n.20, vol. 1, 2013. p. 21-37.