

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E ENSINO DE GEOGRAFIA



Gilvan Charles Cerqueira de Araújo | Sidelmar Alves da Silva Kunz | Tiago Fernandes Rufo

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E ENSINO DE GEOGRAFIA



Gilvan Charles Cerqueira de Araújo | Sidelmar Alves da Silva Kunz | Tiago Fernandes Rufo

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de
Construção curricular e ensino de geografia [livro eletrônico] / Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Sidelmar Alves da Silva Kunz, Tiago Fernandes Rufo.
-- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-112-0

1. Artigos - Coletâneas 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 3. Geografia - Estudo e ensino
I. Kunz, Sidelmar Alves da Silva. II. Rufo, Tiago Fernandes. III. Título.

23-154018

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino 910.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

 **10.48209/978-65-5417-112-0**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES
Telefone: 5599723-4952
contato@arcoeditores.com
www.arcoeditores.com

Sumário

Apresentação.....	7
Capítulo 1- Geografia escolar e currículo: aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos.....	10
Capítulo 2 - A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ensino de geografia e o papel do estado.....	30
Capítulo 3 - Instrumentação de ensino em geografia nos anos finais do ensino fundamental.....	59
Capítulo 4 - Ensino de Geografia e História na Alfabetização e no Letramento.....	94
Sobre os Autores.....	126

Apresentação

Este livro é composto por quatro trabalhos publicados anteriormente em periódicos conceituados de Geografia, Educação e Ensino de Geografia. Optou-se, nesta obra, o direcionamento do debate envolvendo a relação entre a construção curricular e a Geografia ensinada na Educação Básica, suas etapas e modalidades.

Desde os primeiros anos de escolarização até a etapa do Ensino Médio, há um profícuo e profundo debate sobre propostas curriculares em sentido amplo e, especialmente no caso do livro que agora apresentamos, quando se trata do Ensino de Geografia. Diferentes autores, obras, conceituações, análises e aplicações metodológicas formam o escopo dos estudos apresentados, com vistas à contribuição do debate amplo sobre currículo e Geografia.

No primeiro capítulo *Geografia escolar e currículo: aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos* apresentamos a construção do saber geográfico tendo como prerrogativa as orientações didático-pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Por meio dos princípios norteadores do raciocínio geográfico é possível construirmos caminhos para uma base conceitual e categorial do pensamento geográfico em sua ponte com a Geografia Escolar, buscando o aperfeiçoamento e aprofundamento da base epistemológica da Geografia para a prática cotidiana em sala de aula e construção de novas possibilidades curriculares, fortalecidas pelo resgate do escopo teórico e metodológico da Geografia.

No segundo capítulo intitulado *A base nacional curricular comum (BNCC), o ensino de geografia e o papel do estado*, trabalha-se a relação entre a construção do currículo, o ensino de geografia e a presença das normatizações

didático-pedagógicas propostas pelo aparelho estatal brasileiro. Optamos por abordar temas como o papel do Estado na construção do currículo, as maneiras como diferentes concepções de mundo podem fazer parte do ensino, os marcos legais e conceituais que fazem parte da concepção e construção curricular como um todo e da BNCC em particular e, principalmente, como a construção desta nova BNCC impacta na formulação de estratégias didáticas e pedagógicas para a Geografia Escolar. Apontamos que ao pensarmos na BNCC também é importante que se destaque como esta proposta possui uma lógica de composição de seus fundamentos que faz parte das orientações contemporâneas de uma agenda educacional não apenas no Estado nacional brasileiro, mas em todo o mundo, e à Geografia Escolar cabe, de igual modo, problematizar e refletir sobre seu papel neste processo, assim como sobre a importância da incorporação epistemológica da Geografia no ambiente escolar.

A prática pedagógica dos professores de Geografia é foco do terceiro capítulo *Instrumentação de ensino em geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental* por meio de uma proposta envolvendo a instrumentação de Ensino em Geografia atrelada à BNCC. Por meio de uma conceituação a respeito da importância dos instrumentos de ensino e das estratégias didático-pedagógicas apresenta-se uma análise individual dos anos do Anos Finais do Ensino Fundamental, e de como a instrumentação de ensino em Geografia pode ser desenvolvida nesta etapa da Educação Básica.

O quarto e último capítulo chama-se Ciências humanas e a construção curricular nos primeiros anos de escolarização e compreende um debate sobre os primeiros anos de escolarização dos estudantes nas Ciências Humanas, especialmente nas áreas de História e Geografia, com a identificação dos principais entraves e necessidades encontradas no processo inicial de alfabetização

e letramento da Educação Básica, tanto dos aspectos da construção curricular como da prática docente, destacando-se os processos de construção curricular nas ciências humanas, os fundamentos teóricos e elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem de história e geografia, com o estabelecimento de indicações de alguns caminhos, recursos e possibilidades metodológicas atreladas às duas disciplinas.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Tiago Fernandes Rufo

CAPÍTULO 1

GEOGRAFIA ESCOLAR E CURRÍCULO: APORTES DA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO E DOS POSTULADOS ACADÊMICOS

Introdução

O trabalho faz uma abordagem das conexões entre os conceitos e pensamentos das diferentes geografias com os saberes e conteúdos presentes e exigidos na Geografia escolar. E, neste horizonte, assume como objetivo abordar os aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos que podem subsidiar na elaboração do currículo de geografia escolar.

Desta maneira, perfilam-se diferentes capacidades a serem obtidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas, para que o ensinar a Geografia se concretize com êxito. Correntes pedagógicas, paradigmas de pensamento, correlações categoriais e conceituais, identificação de movimentações, paralelismos, afastamentos e aproximações discursivos fazem parte deste caminho de aprendizagem a

ser trilhado na busca do aprimoramento do ensinar Geografia.

Dentre estas habilidades e instrumental teórico metodológico do ensino e aprendizagem da ciência geográfica podemos destacar a capacidade de conhecer e reconhecer as diferentes correntes e ideologias geográficas e como suas visões a respeito desta ciência foram transpostas para o ensino da Geografia.

Nessa proposta também será possível enriquecer a formação dos docentes no sentido de obter maiores conhecimentos teóricos, metodológicos e epistemológicos a respeito de sua área de formação, e como repassar tais conhecimentos aos desafios do ensino e aprendizagem escolares. E, este movimento de retomada e resgate dos embasamentos formativos dos procedimentos de ensino e aprendizagem são fundamentais neste capítulo.

A história da Geografia é marcada por diferentes correntes de pensamento dessa ciência, provindas das matrizes paradigmáticas integrantes desse conhecimento científico. Quando pensamos na prática docente, no cotidiano escolar, há infiltrações destas ideologias, correntes de pensamento e matrizes paradigmáticas, por meio da escolha e direcionamento da atividade pedagógica do professor de Geografia.

Desta maneira, é necessário que os professores se apropriem da prática investigativa e de pesquisa, para sua formação própria e para sua atividade docente diária: “Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 95-96). Em face disso, se requer do professor um olhar para si como estudioso de sua própria área de formação, isto é, esforçar-se para construir uma epistemologia do ensino do seu campo de saber.

Conseguiremos chegar a uma compreensão melhor fundada da Geografia escolar ao elencar e compreender os meandros historiográficos, alguns dos principais suportes e fundamentos epistemológicos e as conexões destas fundamentações com as tendências pedagógicas vigentes e pretéritas. Esta observação e organização sintética do pensamento geográfico é o que apresentamos neste trabalho, para assim chegarmos à discussão sobre o ensino, a aprendizagem e as propostas curriculares para a Geografia.

As ciências possuem seus desdobramentos discursivos, de pensamento e desenvolvimento de seus referenciais teóricos e metodológicos. Com a Geografia não seria diferente, e é de fundamental importância que os profissionais da educação que atuam com a formação geográfica, básica ou superior, apropriem-se deste escopo epistemológico, de maneira que o mesmo sirva como aporte instrumental e de reflexão em sua prática docente.

A base conceitual e categorial da Geografia permite que o acadêmico desta área do conhecimento construa uma sólida fundamentação de sua ciência. Ter conhecimento da diversidade de conceitos, dos princípios lógicos, dos encontros e desencontros da historiografia científica e filosófica que permeiam a ciência geográfica vem ao encontro desta retomada do aperfeiçoamento formativo tão caro aos profissionais da educação.

Somente a partir do momento em que estes alicerces conceituais e históricos estiverem bem-dispostos é que poderemos refletir sobre uma epistemologia do ensino geográfico ou da Geografia escolar. Nesse sentido, estamos voltados e atentos para o panorama pretérito e contemporâneo da ciência geográfica. Isso é sumário para o diálogo constante e necessário também com a formação didático pedagógica, formando uma rede de conexões, composições e justaposições essenciais para o entendimento da formação discente e docente em Geografia.

O saber geográfico: categorias, conceitos e temas da geografia

A Geografia, assim como outras ciências, possui um escopo epistemológico, a partir do qual seu discurso, método, metodologias, práticas e correntes de pensamento se desmembram em múltiplas aplicações de conceitos, em análises ou sínteses da natureza e sociedade.

Esta aparente dualidade de áreas do pensamento geográfico o acompanha, complementa e coloca em o constante debate, especialmente quando pensamos nas grandes especializações que a Geografia vem passando nas últimas décadas, favorecendo muito mais uma cisão e afastamento que o uma aproximação e diálogo entre as denominadas Geografias Física e Humana.

No entanto, independente do curso de desenvolvimento teórico trilhado pelas múltiplas geografias que conhecemos, uma coisa permanece: a presença da premissa categorial da espacialidade. Temos, então, o espaço como categoria primeira e basilar do pensamento geográfico e, a partir desta, o desmembramento conceitual tão caro à Geografia por meio do lugar, território, paisagem e região. Vejamos, a seguir, um breve aprofundamento a respeito de cada um destes conceitos advindos da categoria espaço, fundamento epistemológico primário da Geografia.

Pontua-se que a categoria diz respeito à agregação de sentidos múltiplos que um objeto ou fenômeno podem receber, seja em sua concretude ou abstração. Uma categoria, desta forma, reverte em si a complexidade de diversas possibilidades de desdobramento e aplicações de pensamento e método. Os conceitos são desmembramentos categoriais, assim como os princípios lógicos. Toda ciência possui tanto categorias primárias como miríades de princípios e conceitos que compõem o seu escopo epistemológico. E, tanto a categoria

como os conceitos e princípios possuem diferentes modulações espaciais e temporais, pois representam os contextos de suas concepções e usos, refletindo a sociedade e os discursos científicos em que estão inseridos.

Podemos organizar a epistemologia do pensamento geográfico com base em uma categoria primária e fundamental, que é o espaço, e seus conceitos-chave, desmembrados desta referência categorial, que são o território, o lugar, a paisagem e a região. Vejamos no Quadro 1, separadamente, as principais características de cada um destes referenciais epistemológicos e metodológicos do pensamento geográfico (CALLAI, 1995; CASTELLAR, 2005; PONTUS-CKHA et al., 2007).

Quadro 1: Referenciais epistemológicos e metodológicos do pensamento geográfico

Referenciais	Principais características
Espaço	O espaço pode ser considerado a categoria maior do pensamento geográfico. Por agregar em si todos os demais conceitos e princípios da Geografia o espaço assume um protagonismo teórico ímpar. Quando pensamos em quaisquer referenciais geográficos sempre haverá, de forma inerente, a presença da espacialidade, já que há uma ligação direta da ciência geográfica com seu objeto de estudo, que é o espaço, seja na elaboração de metodologias de análises ou na composição de discursos epistemológicos em diferentes correntes de pensamento, ideologias de escolas geográficas e nas matrizes paradigmáticas presentes no processo de desenvolvimento da própria Geografia. O espaço, portanto, seja aquele mais próximo dos aspectos naturais e físicos, ou mais conectado com as características culturais e históricas, contém e fundamenta todo o escopo teórico e metodológico do pensamento geográfico.

Território	Este conceito está ligado a dois pontos ora distintos ora complementares. De um lado há as relações de poder que podem ser encontradas e estudadas no espaço geográfico. O controle, domínio, disputas, encontros e choques dos interesses e poderes na espacialidade definem o território, em estabelecimento de fronteiras, expansão ou retração de limites espaciais, estabelecimento de referenciais de apoderamento ao local em que se vive, em detrimento de outro grupo que ali também pode viver, etc. O outro aspecto ligado ao conceito-chave geográfico território é sua proximidade com a ideia de lugar, quando a identidade e o sentido do habitar faz parte da totalidade da presença humana numa determinada espacialidade, sendo utilizado, inclusive, a denominação de “territorialidade” para esta característica identitária comum, por exemplo, em histórias de formação territorial de diferentes povos e nações.
Lugar	O conceito-chave mais ligado à questão da identidade, sendo muito explorado na corrente geográfica de pensamento conhecida como Geografia Cultural ou Humanista. Além desta relação com o a significação do espaço o lugar obteve importante protagonismo conceitual na vertente mais crítica do pensamento geográfico contemporâneo, pelo fato de poder ser utilizado como pêndulo escalar ao movimento de globalização e os fluxos produtivos do mercado mundial. O local e o global, desta forma, receberam (e ainda recebem) atenção em tais linhas de estudos geográficos, assim como a questão do lugar mais próximo da ligação afetiva e simbólica com o espaço, também com grande perenidade científica em discursos, teorias e metodologias geográficas.

Paisagem	Este conceito-chave da Geografia possui sua importância para esta ciência desde o surgimento da mesma. Sua ideação aproxima-se de um recorte imagético do meio, compondo-o em seus diferentes elementos, em sobreposição, justaposição ou mesclagem, originando as diversas paisagens que conhecemos. Antes de se configurar como um campo científico estabelecido era a paisagem que congregava os estudos geográficos, normalmente aproximando mais de uma abordagem mais descritiva e não analítica - elencando os elementos, tanto naturais como sociais do espaço. Durante a passagem das décadas, a partir do início do século XX, a paisagem recebeu maior protagonismo, inicialmente no possibilismo francês e, posteriormente, ganhando notoriedade na Geografia Cultural, em novas interpretações e aplicações deste conceito em diferentes morfologias da paisagem.
Região	A região, assim como os demais conceitos-chave da Geografia, perpassou por diferentes correntes geográficas de pensamento. De modo geral a região é o conceito que podemos estabelecer limites epistemológicos mais claros, já que sua complexidade se dá pela diferenciação entre a região e regionalização. Desta forma, a região é já o recorte espacial estabelecido, de acordo com algum critério específico, elegido como tal a partir do interesse econômico, político, científico, cultural a que se deseja dividir determinada porção do espaço. Do outro lado há a regionalização, que é, sempre, um processo, um movimento contínuo de busca pela melhor divisão do espaço para se chegar a uma integração mais aprimorada da sua diversidade como ocorre, por exemplo, nas diferentes propostas regionais de países, estados e cidades, que precisam passar constantemente por atualizações.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que há grandes diferenciações entre os conceitos-chave do pensamento geográfico e de como o espaço, como categoria mestra da Geografia perpassa todos os eles, assim como nos princípios do raciocínio geográfico. Os princípios e postulados geográficos também podem ser localizados nestes referenciais teóricos como a circulação, os fluxos, os objetos espaciais, a dinâmica de produção e uso de recursos, dentre outros.

A partir da apropriação deste instrumental teórico o professor agrega valor pedagógico à sua prática docente, ao mesmo tempo em que se coloca em desafio de levar toda esta riqueza e espessura conceitual para o ambiente escolar. A Geografia escolar precisa se pautar no referencial base de sua ciência de origem, um caminho a ser trilhado pelos profissionais da educação geográfica.

Em concordância e concomitância com esta exigência da apropriação epistemológica por parte dos professores é que a BNCC de Geografia elenca alguns princípios do raciocínio geográfico, todos relacionados tanto com a espacialidade categorial como seus desdobramentos conceituais, ressaltando ainda mais o papel de preencher a prática pedagógica cotidiana com o fundamento teórico da ciência geográfica, conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.

Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 358).

Cada um destes princípios apresentados no Quadro 2 dialoga entre si e com a espacialidade categorial do pensamento geográfico além, é claro, de trazerem consigo diferentes possibilidades de análise e síntese dos conceitos e temas da Geografia. Princípios como extensão e circulação, por exemplo, são facilmente passíveis de uso em campos da Geografia em relação com economia ou ocupação do espaço, de modo a correlacionar o movimento de mercadorias e pessoas no território.

Aplicados à realidade escolar, permitem que o estudante adquira um instrumental de compreensão das transformações naturais e sociais da realidade que o cerca: “Alguns princípios precisam ser discutidos se quisermos que o professor se constitua em pesquisador: domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado e dos caminhos teórico-metodológicos existentes para trabalhar sua disciplina e a necessidade da colaboração das diferentes disciplinas para a compreensão da complexidade do mundo” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 26).

Ressaltamos a importância da apropriação epistemológica pelos professores do Ensino Básico: A formação de professores deve se pautar na apropriação das bases históricas, teóricas e metodológicas de sua ciência formativa. Esta é uma condição *mister* para que tenhamos cada vez mais clareza na hora de propor currículos e pensar sobre a didática, o ensino e as aprendizagens das diferentes ciências e saberes.

A Geografia possui grande fragmentação das explicações do seu objeto de estudo, ao mesmo tempo que traz consigo a riqueza de múltiplas possibilidades de representação do saber geográfico:

No afã de descrever os lugares a Geografia na sala de aula é uma geografia que fragmenta a realidade, privilegia o natural em detrimento do humano e apresenta o espaço como algo produzido por forças naturais, sem incorporar o homem (a sociedade), o aluno como um ser que tem história, que tem uma trajetória de vida (desde a sua família), e que constrói neste processo um (o seu espaço). (CALLAI, 1995 p. 43).

Os saberes e conhecimentos da academia precisam chegar às salas de aula. Esta “tradução” será feita pelos professores das diferentes áreas. No caso da Geografia o instrumental teórico do professor se coloca como ponto fundamental para realização deste processo: “O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo de laboratório e de bibliografia e dominado pelo professor, deve constituir instrumental teórico a ser elaborado, recriado, para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 26-27).

Por uma epistemologia do ensino de Geografia

A formação inicial e continuada deve estar conectada, se complementarem, como um processo contínuo de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, que precisam acompanhar as transformações do seu público-alvo, que

demandam esta constante atualização de suas formações:

Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada.[...] Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 95-96).

Esclarece-se que é comum encontrarmos, nos materiais de formação docente e de iniciação a graduação em geral, referências tanto à Epistemologia como à Filosofia da Ciência. A principal diferença de ambas é que, no primeiro caso, estamos nos referindo aos meta-estudos científicos, ou seja, é a ciência estudando ela mesma, seus métodos, teorias e conceitos. No segundo caso, temos uma proximidade maior com a filosofia, a produção do conhecimento, na ciência como um todo ou em áreas específicas, a depender do interesse do filósofo que escreve a obra em questão.

As ciências propõem explicações para a realidade, a sociedade e a natureza, o mundo e o sujeito. A Geografia insere-se neste contexto em matrizes paradigmáticas e correntes de pensamento. Desta maneira, utilizemos como referência das tendências pedagógicas de Luckesi (1991) para que possamos relacioná-los com a proposta de uma epistemologia do ensino geográfico:

Conhecimento significa uma forma de entendimento da realidade, ou seja, uma forma de compreensão de alguma coisa, tanto no seu modo de ser quanto no seu modo de operar com ela. O conhecimento não é apenas uma forma de obter e reter informações. É muito mais que isso. É uma forma de entender a realidade como ela é e no seu funcionamento, a partir dos múltiplos elementos que a explicam. [...] Conhecimento é, portanto, um instrumento de vivência e sobrevivência. Não significa apenas uma “ilustração da mente” (LUCKESI, 2011, p. 110)

A escola, como instância educativa, tem por papel a elevação cultural dos seus educandos. Ela é uma instância importante e significativa da socie-

dade (LUCKESI, 2011, p. 110). A epistemologia do ensino de Geografia deve voltar-se para esta dialogia entre as tendências pedagógicas os temas e teorias da ciência geográfica, permitindo ao estudante encontra-se como sujeito na elaboração e compreensão deste conhecimento em sua prática social: “A cultura elaborada é um elemento que obriga a uma ruptura com a situação cultural anterior do indivíduo, possibilitando-lhe “ser outro” (LUCKESI, 2011, p. 110).

Em concordância com Luckesi (2011), podemos relacionar as considerações de Castellar (2005), que vão ao encontro destas reflexões do autor – sobre a cultura elaborada no ambiente escolar – sobre a aprendizagem da Geografia na Educação Básica:

Assim, toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço, pode ser associada aos seguintes objetivos:

- 1) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- 2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
 - conhecimento do espaço territorial;
 - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
 - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
 - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
 - compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; (CASTELLAR, 2005, p. 2011).

Após termos trabalhado com a ideia de uma epistemologia do ensino geográfico ou da Geografia escolar, podemos partir, agora, em direção ao diálogo, necessário e constante, das teorias e métodos da pedagogia com o arcabouço conceitual e metodológico da Geografia, tanto com os conceitos-chave da Geografia como, também, nas correntes de pensamento clássicas e direcio-

namentos contemporâneos da Geografia como um todo e a Geografia Escolar, particularmente.

Este é um desafio não apenas da ciência geográfica, mas de todo componente curricular, quando este passara do ambiente restritamente acadêmico para a realidade escolar:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 99).

Ensinar é saber que haverá propósitos e sentidos no que está sendo apresentado, a cada dia, na sala de aula, portanto trata-se de uma prática social: “A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligando intimamente às demais práticas sociais.” (LIBÂNEO, 2013, p. 23). E, mais do que isto, é importante que o conhecimento, discurso e argumento presente em cada aula ou atividade pedagógica realizados na escola estejam conectados ao âmbito de maior escala que é a sociedade na qual esta instituição escolar está inserida:

As formas que assume a prática educativa, sejam não intencionais ou intencionais, formais ou não formais ou não formais, escolares ou extraescolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina e lhe provê condições e meios de ação (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

A Geografia escolar, portanto, enquadra-se nesta concepção de prática social pedagógica, e deve pautar seus esforços no sentido de atentar e justificar sua importância, de forma ininterrupta, a cada novo conceito, avaliação, tema ou atividade proposta. Vejamos no Quadro 3 quais seriam os principais mé-

todos geográficos que podem ser direcionados para o ensino de Geografia no âmbito da Educação Básica.

Quadro 3: Métodos geográficos aplicáveis no ensino de Geografia na Educação Básica

Utilização, com maior frequência das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sala de aula, principalmente colocando em pauta os recursos interacionais multimídias da geração atual com as propostas curriculares vigentes.

Contextualização dos conteúdos e temas com a situação histórica e geográfica contemporânea, com vistas a fortalecer a interligação do que é aprendido na sala de aula com as experiências de vida ocorridas fora desta.

Dialogia contínua com as áreas correlatadas da Geografia e com demais campos do saber, com o objetivo de criar pontes temáticas, por trans, inter e multidisciplinaridade nos conteúdos, habilidades e competências exigidos em cada etapa do percurso escolar.

Diversificação e enriquecimento das estratégias de avaliação, de modo a propiciar aos estudantes diferentes formas de demonstrar seus aprendizados e compreensões a respeito do que está sendo estudado.

Utilização do recurso de maior participação e protagonismo estudantil na sala de aula com, por exemplo, a adoção de metodologias ativas de produção de saberes a partir do que está sendo aprendo sobre os postulados científicos na escola.

Entendimento e adaptação do que há de mais recente nos estudos acadêmicos para a atualização dos conteúdos e competências curriculares, em diferentes áreas. No caso da Geografia esta premissa aplica-se tanto aos estudos ambientais e naturais quanto aos voltados para a cultura e sociedade.

Fonte: Elaboração própria.

Como vimos anteriormente, o conhecimento acompanha as mudanças da sociedade, altera-se, retrai ou avança, de acordo com um conjunto inumerável de fatores. No caso da Geografia, por possuir o espaço como categoria central, precisa de constante acurácia epistemológica para acompanhar as mudanças da realidade, em sua esfera natural e social.

Aproximar-se do lastro didático-pedagógico não é uma alternativa, e sim uma condição primária, sem a qual não apenas a Geografia escolar, mas quaisquer outros campos do saber não alcançarão seus objetivos de tornar inteligíveis seus paradigmas, correntes de pensamento, métodos de análises, hipóteses e visões de mundo.

Geografia, assim como outros campos do saber, precisa atentar-se, sempre, para as mudanças do mundo contemporâneo. Acompanhar uma nova movimentação política, uma alteração climatológica, um desastre natural, um programa de avaliação e critérios de análise demográfica governamental, alianças e decisões geopolíticas, etc. Como o espaço abrange o mundo, o objeto de estudo da Geografia torna-se tão mais dinâmico quanto maiores forem nossas formas de acompanhar estas mudanças.

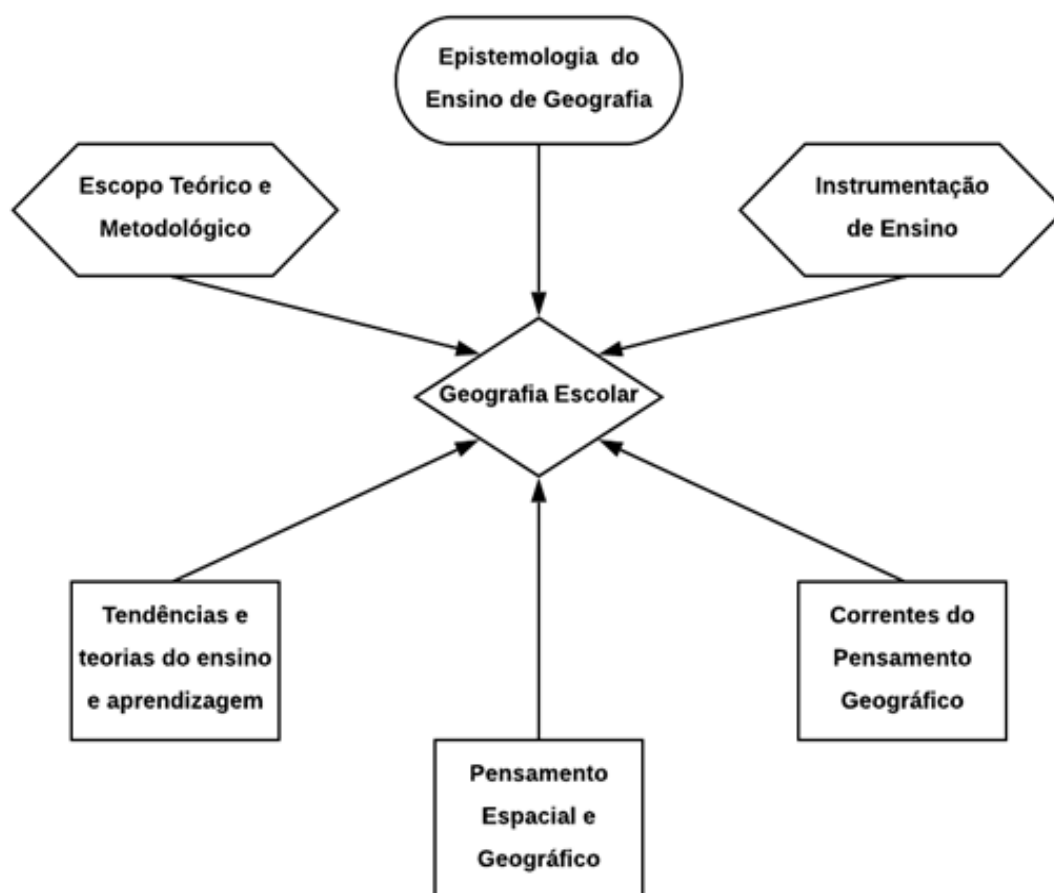
Dar sentido ao saber, eis o maior desafio dos professores. A escola ocupa um lugar de singular notoriedade por agregar em seu ambiente as possibilidades imensuráveis de apresentar e propiciar aos estudantes os meios pelos quais compreenderão, questionarão e poderão compreender o seu papel – como sujeito e parte de uma coletividade no mundo que habita e transforma:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que,

ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

Devemos nos perguntar, então, o que seria pensar pedagogicamente a Geografia no ambiente escolar, e com base no que apresentamos até aqui acrescenta-se: “Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos” (CASTELLAR, 2005, p. 220).

Figura 1: A Geografia escolar



Fonte: Elaboração própria.

A partir deste organograma apresentado na Figura 1, observamos que o pensamento espacial e geográfico, a instrumentação de ensino, as tendências e teorias de ensino e aprendizagem, o pensamento geográfico e espacial e as correntes de pensamento da Geografia bem como a epistemologia do Ensino da Geografia correlacionam-se, para formar a totalidade do que entendemos por Geografia escolar, em suas singularidades e complexidade.

É fundamental termos presente que a aprendizagem envolve compreensão, pois o que se aprende sem compreender não é verdadeiro. Estudar os nomes dos rios do Brasil ou da Rússia e os eixos viários que dão acesso às principais metrópoles do País somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 31).

Se não houver a compreensão do que está sendo apresentado então o conhecimento não atingirá seu alcance de significado, ou seja, estará esvaziado de sentido. Mesmo que haja todo esforço teórico, metodológico, procedimental e instrumental, bem como o referencial histórico e epistemológico por parte dos professores, se esta carga didático-pedagógica não se conectar aos estudantes, os saberes, conceitos, categorias e princípios apresentados perderão o seu potencial de aprendizagem, tornando-se apenas mais um aglomerado de compêndios enciclopédicos passageiros na vida escolar daquele sujeito.

A relação escalar parte/todo e sujeito/mundo é um dos pontos-chave para a Geografia escolar. Posicionar o estudante em si mesmo e na sociedade que este faz parte é uma das maneiras mais profícuas de se aproveitar o potencial dialógico e pedagógico da ciência geográfica. Para cada conteúdo apresentado, seja mais próximo dos estudos ambientais ou culturais, é importante fazer este exercício de correlação escalar, buscando significar o que está sendo ensino com a realidade proximal do estudante e com o mundo que este está inserido como sujeito.

A nova BNCC de Geografia tem com um dos seus pilares formativos o diálogo interdisciplinar como parte da busca por uma nova significação da aprendizagem. É um caminho que promove o desencadeamento de múltiplos desafios aos professores, que precisarão repensar suas fronteiras formativas, de modo a construir pontes de diálogo que deem conta da nova proposta curricular nacional.

Geografia escolar e Epistemologia do ensino de Geografia caminham juntas, é claro, mas de nada adiantará colocá-las em relevo se o conhecimento não obtiver significado aos estudantes. A escola deve ser o ambiente no qual todo o esforço de reflexão e prática educativa deve se voltar, mas não de maneira cerrada nos muros deste ambiente, pelo contrário, tendo como objetivo sempre conectar os saberes aprendidos na sala de aula com a realidade do outro lado, compreendendo o saber geográfico como algo unificado, em suas diferentes escalas de síntese, análise e aprendizagens.

Conclusões

Essa perspectiva elucidada nos assegura uma caminhada com clareza e maturidade para pensar essa ciência, seus meandros, efeitos e reflexos na vida em sociedade. O ensino de geografia, nesse tocante, se apresenta como crucial para o desenvolvimento de ideias, posturas e compreensões tendo em vista a construção do futuro. Para tanto, é crucial a discussão do andamento das diretrizes de ensino dessa disciplina, o entendimento dos movimentos curriculares que, a rigor, expressam um quadro social em um dado tempo, a reflexão acerca da orientação filosófica que se situa como pano de fundo para determinadas escolhas e ênfases em determinado campo da ciência geográfica, dentre outros aspectos.

Com base nos pontos apresentados, ficou evidenciado a importância de se dominar os referenciais concernentes as distintas correntes de pensamento e os paradigmas da geografia que são postulados como matizes fundamentais para o fazer e o pensar geográfico. Refletir epistemologicamente é ser capaz de compreender o porquê que um conteúdo tem a tendência de ser trabalhado de um modo e não de outro ou até mesmo poder desvendar o porquê de se trabalhar com esse conteúdo e não com outro, mas, ao mesmo tempo, conseguir perceber os movimentos teóricos e as suas consequências para os rumos da política, da economia e da cultura e qual é o grau de contribuição do ensino de geografia nessas dinâmicas de formação de um sujeito em seu papel na sociedade e mundo que faz parte.

Ao professor de Geografia, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior, cabe ter com clareza as aproximações e distanciamentos das definições deste referencial teórico da Geografia. Princípios, categorias, conceitos, temas, conteúdos, fatos e fenômenos, conteúdos, habilidades e competências curriculares, todos entremeados pela sociedade e a natureza; todos estes pilares do pensamento geográfico possuem sua rota de chegada à sala de aula e à formação do professor de Geografia.

O passo inicial a ser dado é o da apropriação teórica e metodológica por parte dos professores de Geografia. Após esta consciência epistemológica de seu labor didático e pedagógico haverá diversas maneiras de se buscar formas para que o conhecimento que representa, o geográfico, ser apresentado aos seus alunos, este é o desafio posto na chegada da ciência ao ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1995.

CASTELLAR, Sonia. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas vol. 25 n.66 pg. 209-225 maio/agosto 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 03 ago. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A Superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. Revista Geográfica de América Central, Costa Rica, Número Especial EGAL, p. 1-25, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografia/article/view/2897> Acesso em: 03 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCKHA, NidiaNacib.; PAGANELLI, Tomokolyda; CACETE, NúriaHanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

CAPÍTULO 2

A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC), O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PAPEL DO ESTADO

Introdução

Iniciamos nosso diálogo com uma declaração inspiradora do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, na qual assevera que “[...] o ensino em todos os níveis de uma forma geral, e especificamente o de geografia, vem passando por uma intensa e profícua discussão e transformação” (OLIVEIRA, 1994, p. 4). Em matéria de ensino de geografia é preciso considerar que muitos elementos estão em jogo em um cenário marcado pela crise do capital, a qual se refere a uma das faces da profunda crise civilizatória. É uma crise do padrão de poder. Então, é preciso entender as forças relacionadas ao sistema/mundo moderno capitalista. É justamente esse sistema que está em crise e que exige novas posturas e reflexões.

Para tanto, não basta chamar povos como os indígenas de minorias, precisamos ir além: reconhecer a centralidade da crise civilizatória e valorizar a

nossa diversidade como uma das maiores populações indígenas da América. O Brasil possui 305 etnias (274 línguas) e isso o posiciona como a maior diversidade indígena da América. Trata-se de um país pluriétnico e plurinacional. Assim, temos uma responsabilidade com nosso patrimônio no sentido de defender os nossos biomas como patrimônios naturais relacionados à cultura de uma ocupação milenar. A exemplo disso, há uma estimativa de presença indígena em Monte Alegre no Pará da ordem de 11.200 anos (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Neste sentido, pensar acerca dos nossos saberes e os rumos do ensino de geografia é um passo crucial para a constituição de caminhos distintos daqueles oriundos de um pensamento único que nos orienta em direção à dependência econômica e aprofundamento da exploração das nossas riquezas sem controle, responsabilidade e retorno social. A principal orientação do pensamento geográfico precisa se concentrar na construção de uma geografia escolar que se insira na luta em prol de se estabelecer novos padrões civilizatórios que busquem dar conta de priorizar a vida, a dignidade e o território. Assim, a construção de um currículo de geografia é uma trincheira importante para a atuação do educador em geografia.

O Estado brasileiro e a história do ensino de geografia

O homem precisa o tempo todo refletir acerca da geografia que está produzindo e à medida que a realidade se altera é preciso repensar as novas geografias que se configuram. No presente momento da sociedade em que as transformações são cada vez mais intensas em uma era informacional, isso se torna extremamente evidente ao ponto de situar a geografia no centro das grandes discussões da atualidade.

A geografia no Brasil tem uma maneira própria de se apresentar nos currículos que envolvem as suas características, seus desafios e as suas perspectivas. Para se discutir o Estado e a sua relação com o ensino tendo em vista o caso da geografia, faz-se relevante perceber como os documentos oficiais tratam o ensino nesse campo e como a realidade dos atos pedagógicos nas escolas brasileiras tem acontecido, verificando as aproximações e os distanciamentos das normas proclamadas/publicadas.

É importante ressaltar que as ideias geográficas foram inseridas no currículo brasileiro no século XIX. A ênfase desse período era em se enaltecer as belezas naturais, as dimensões territoriais e suas descrições, como maneira de expressar os princípios da geografia. Por sua vez, no início do século XX, nos anos 1930, a institucionalização dessa ciência se deu de modo substancial, em razão dos avanços no conhecimento geográfico do país (sob o ponto de vista físico nacional).

Uma inclinação para atender os interesses das forças do nacionalismo do Estado brasileiro com fortes marcas no fator econômico e que se traduzia, do ponto de vista pedagógico, em um ensino tradicional com carteiras enfileiradas, na primazia do silêncio, no controle total do ambiente por parte do professor e na dominação das avaliações rigorosas que eram impostas aos estudantes.

O caráter enciclopédico era um símbolo do ensino de geografia em nossas escolas, como recurso para a consolidação do Estado nacional brasileiro que se erguia na descrição dos lugares e na divulgação de um nacionalismo artificial. A literatura costumou tratar essa orientação metodológica como sendo a geografia tradicional que dialogava ou se subordina a ideia disseminada pelo Estado sem se constituir um quadro de contestação ou de construção de referenciais que ultrapassassem a lógica trivial e enfadonha que imperava em nossas instituições escolares.

Essas posições contribuíram para a consolidação de um substrato cultural que serviu para a narrativa que imperou durante a Ditadura Militar brasileira, sustentada na ideia de nacionalismo e seus símbolos, como é o caso da bandeira nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações sociais e os embates de pensamento e de ideologias propiciaram um ambiente favorável para o questionamento desse modo de fazer geografia na sala de aula.

Essas convulsões na geografia foram problematizadas e tensionadas no processo que culminou na Ditadura Militar de 1964. Nos anos do regime ditatorial foram construídos novos referenciais legislativos com impacto nos estudos sociais (geografia e história) que tentavam dar conta da compatibilização entre formação de mão de obra e demanda industrial crescente.

Por sua vez, nos anos 1980 o debate sufocado com as forças autoritárias voltou a ganhar volume e se apresentaram como alternativa no sentido de retomar a natureza e as especificidades de disciplinas como geografia e história em substituição à ideia de estudos sociais. Nesse sentido, a discussão educacional ganhou relevância nas lutas sociais, bem como a entonação de que seria uma arma fundamental para enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais.

Essa renovação do pensamento geográfico que teve sua origem logo após a II Guerra Mundial, mas que não prosperou em um país mergulhado no obscurantismo da Ditadura Empresarial Militar brasileira que durou 21 anos, assombrou os sonhos de muitos e condenou o Brasil a um colosso de retrocessos.

Superado esse momento que maculou a nossa história e que ainda deixa marcas de uma prisão cognitiva na sociedade, foi viável a sedimentação de um pensamento reconhecido como Geografia Crítica, o qual busca recolocar o debate espacial no centro das discussões das ciências humanas, dado que a geo-

grafia ficou relegada ao esquecimento no corpo das teorias críticas. O materialismo histórico e dialético é o método utilizado por essa corrente na construção de suas reflexões e no desenvolvimento de suas pesquisas, bem como na construção de suas propostas de atuação em face dos conteúdos e das abordagens de ensino.

A partir das influências dessas orientações da geografia crítica, as reformulações curriculares estaduais e federais da década de 1990 e posteriores tiveram contribuições diretas dessa vertente de leitura geográfica da realidade com base em uma postura engajada com as causas sociais e a efetivação da cidadania. Essas discussões que envolveram a direção a ser assumida pela geografia em face da constatação de que a geografia que estava sendo veiculada contribuía muito pouco para a transformação social repercutiu na condução de reflexões acerca da própria direção da geografia.

Oliveira (1994) leciona no sentido de que a dinâmica de ocupação no território amazônico assumiu a escola como importante estratégia para a implantação do Estado, e para acompanhar o ritmo da imigração. Assinala, ainda, que as políticas voltadas para a região Norte não conseguiram assegurar êxito em seus projetos em várias áreas do Estado. E, a educação, no limite, com todos os desfalques teve que enfrentar incontáveis desafios mesmo não tendo o suporte que deveria ser garantido para a qualidade das atividades pedagógicas pensadas para esses espaços, sobretudo em função da precária infraestrutura oferecida. Essas dificuldades foram refletidas inclusive na arquitetura das escolas. Políticas como a introdução de alimentos locais na merenda escolar colaboram inevitavelmente para a fixação do homem do campo. Atuações como essas mostram o peso e a necessidade de se promover ações intersetoriais. Então, a educação não pode ser vista fora de um conjunto de atividades promovidas pelo Estado.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e dos PCNs sinalizaram que a geografia brasileira tinha como desafio enfrentar as discussões multiculturais e ambientais no espaço escolar. Embora se reconheça que desde a institucionalização da geografia ela teve uma atenção às questões ambientais nota-se que com a força da geografia crítica essas temáticas ganham novos significados e uma carga de operacionalização, atividade e intervenção mais intensas e propositivas em diálogos com as realidades locais sem perder de vista os debates nacionais e o cenário internacional.

O pensamento geográfico em questão nos coloca no ínterim das relações sociais e os prejuízos de determinadas visões políticas que se valem de uma visão de geografia do mundo. O pensamento geográfico como a totalidade do labor científico e filosófico não é isento de posicionamento ideológicos e intencionais, em todos os aspectos, da influência e modos de produção econômicos, à construção de orientações curriculares para redes de ensino, por exemplo.

De fato, não podemos afirmar que os PCNs são uma síntese crítica até mesmo porque pontos como o determinismo tecnológico, a racionalidade da produção capitalista e a tolerância de grupos em desigualdade que figuram nesse documento não parece ser uma expressão interessante da orientação de uma geografia crítica. No entanto, os PCNs representam avanços importantes para o “pensar” e o “fazer” geografia nas salas de aula do Brasil. Com a geografia crítica, os conceitos de espaço, lugar, paisagem, território e região foram rediscutidos, construídas suas historicidades e ressignificados sob o ponto de vista da luta de classes e do social como componente espacial no enfrentamento da desigualdade e da injustiça social.

Na atualidade, o ensino de geografia está definido pelo Estado em uma estrutura voltada para o desenvolvimento de raciocínio geográfico capaz de dar conta de aspectos concernentes ao plano econômico da produção do e no espa-

ço, como é o caso da geopolítica que passa a ser vista para além da relação entre nações, mas de modo a alcançar as disputas pelo uso do território em suas distintas escalas, ao enfoque socioambiental e ao âmbito cultural e demográfico.

É importante que na construção do currículo de geografia se considerem as vozes daqueles que tratam desse conhecimento no espaço escolar, bem como o fato de que o nosso país é marcado por múltiplas realidades. Realidades essas que representam a dimensão concreta das pessoas e que expressam divergências de entendimento do mundo. A perspectiva atual sinaliza no sentido de que a educação tem um papel fundamental na construção de novas atuações com vistas às transformações sociais. E, a Geografia pode colaborar ao ampliar as visões de mundo por meio de novas abordagens e inauguração de arranjos curriculares mais emancipatórios.

Pontuamos que a Constituição Federal de 1988 marca uma série de resultados que deram o desenho da educação atual no Brasil. Destaca-se, no que tange ao ensino de geografia, o fato de que com o fim dos Estudos Sociais a Geografia abre uma nova concepção assumida no espaço escolar. Em 1986 o Encontro Nacional de Geógrafos em sua plenária final decretou que a prioridade dessa entidade na década de 1980 era o ensino de geografia. E, nesse tocante, é relevante destacar a mudança de leitura acerca do mundo e de suas representações como uma forma de o sujeito alterar a sua compreensão no espaço em que vive.

A importância de se valorizar o enfoque educativo tem priorizado a geografia em razão de estar situada no entrecruzamento de muitas ciências, e isso a posiciona como marcadamente interdisciplinar. Essa posição é corroborada nas lições de Vesentini (2004) que, em sua discussão do porquê e para que se ensina geografia hoje, reafirma a ciência geográfica como grande colaboradora para a condução dos debates que envolvem os suntuosos temas na atualidade. Dado a

essa característica o ensino geográfico é muito importante a abordagem dessa disciplina no processo de globalização atual devido à necessidade crescente de conhecer as realidades na prática. Conhecimento de aspectos como: onde se mora, o país que vive e o mundo em suas distintas escalas.

Dentre as principais correntes do pensamento geográfico que contribuíram para formatar o desenho da geografia que conseguiu passar por uma transposição didática e foi possível ocupar lugar na realidade do ensino da Educação Básica, e que certamente notamos seus reflexos nas distintas leituras do ensino que foi praticado nas salas de aula (ao longo da ascensão dessas correntes), podemos apontar as seguintes correntes que foram proeminentes do final dos anos 1980 até a passagem para o século XXI:

Quadro 1 - Correntes proeminentes dos anos 1980 ao início do século XXI

Geografia Crítica ou Radical	Marcada pelo materialismo histórico e dialético e, também, pelo marxismo. Recebeu grande atenção de geógrafos brasileiros, em busca de reflexões a respeito de pontos como desigualdade e relações de poder no cenário produtivo e econômico do Brasil e América Latina.
Geografia Quantitativista	No Brasil tendo obtido especial notoriedade em centros de estudos demográficos, climáticos e ambientais em São Paulo, na UNESP de Rio Claro, e em centros de estudos do IBGE, especialmente. Recentemente tem sido resgatada por meio de estudo de geossistemas e recursos imagéticos para captação de dados por satélite e compilação e estudo de dados em sistemas próprios de interpretação e uso destes dados.
Planejamento Urbano	Por meio de forte influência de correntes de pensamento arquitetônico de planejamento da Europa e Estados Unidos, a Geografia Urbana, por vezes próximas da Geografia Crítica e em outros momentos mais distante, promoveu grandes estudos e trabalhos sobre esta temática de estudo do pensamento geográfico, muitas vezes com forte apelo do papel estatal no processo de planejamento.

**Geografia
Humanista
ou Cultural**

Com forte influência da Fenomenologia e Existencialismo, possui como orientação principal de estudo a questão da existência, da cultura, do contexto, e do cruzamento entre historicidade e geograficidade. Em Geografia a guinada da ideia de territorialidade, aliada a questão de regionalismos e ressignificação do conceito de lugar são fortes presenças epistemológicas desta corrente contemporânea do pensamento geográfico.

Fonte: Elaboração dos autores.

E isso precisa ser considerado no exercício permanente de repensar sobre o ensino de geografia e às práticas docentes. Levar esta diversidade epistemológica do pensamento geográfico para as escolas é imprescindível para qualquer proposta curricular para a Geografia Escolar. Portanto, é notório que, na contemporaneidade, se avoluma a importância de se construir um ensino capaz de desenvolver habilidades, competências, valores e atitudes, independente das posições assumidas pelas normatizações brasileiras, haja vista que mesmo com as normatizações em uma direção se não houver um alinhamento com quem de fato faz a geografia em cada sala de aula não é possível conseguir bons resultados práticos.

Currículo: construção e contradições

Assumimos como ponto de partida para os aprofundamentos dessa seção, a seguinte consideração de Oliveira (1994, p. 5):

Na escola, na maioria das vezes, o que se tem é um processo, onde professores e estudantes são unidades que se opõem e se distanciam. Dessa forma, perde-se o elo principal da ação pedagógica, ou seja, a relação professor/estudantes, e o que é pior ainda, perde-se o momento mais importante da compreensão/produção do conhecimento no interior da sala de aula. Afinal, como escreveu Guimarães Rosa: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Esse esclarecimento revela que pensar currículo é ao mesmo tempo uma oportunidade para revermos nossas práticas e posturas que aparentemente podem ser inocentes, mas que, no fundo, revelam questões interescares que estão ocultas e que se expressam no plano micro e repercutem no macro, ao tomarmos como referência todo um movimento nessa direção. Sendo assim, vamos aprofundar essa discussão sobre o currículo tendo em vista a necessidade de se analisar as suas construções e as contradições inerentes nesse processo.

O mundo social e o mundo do trabalho impõem à geografia escolar demandas específicas de formação a fim de medrar habilidades e competências julgadas como imprescindíveis para a edificação de um cidadão no século XXI. E trazer esta discussão para a Geografia Escolar e para a construção de novas orientações curriculares é fundamental para estes debates envolvendo os novos rumos da educação.

Chama a atenção o fato de que em conexão com isso, o ensino de geografia se depara com as concepções pedagógicas contemporâneas que também dialogam com os desafios do ensino nesse campo, a saber: “[...] desenvolver nos alunos a cooperação, a sociabilidade, a apropriação dos conteúdos e a construção do conhecimento” (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 43). A humanidade tem passado por um intenso processo de transformações e isso resultou no posicionamento das novas tecnologias como ponto de inflexão em nossa história.

Em razão disso, o estudante deve ser estimulado a pensar novas possibilidades de uso dos conhecimentos que se apropriam no espaço escolar. Assim, ensinar geografia é algo complexo que exige conexão com as novas tecnologias, bem como uma consciência crítica da realidade na construção de novas competências na mediação do conhecimento e na condução de pesquisas na escola.

Os tempos mudaram e o ensino de geografia precisa acompanhar a velocidade dos acontecimentos e conceber conceitos e interpretações para o que o estudante está vivendo na sociedade contemporânea, pois desse modo tornam possível uma nova maneira de lidar com o conhecimento.

Assim, estão postos os desafios de se criar uma prática docente que saiba lidar com o novo e produzir, com qualidade, os conhecimentos geográficos, tornando essa ciência mais significativa para os alunos, o que ocorre quando eles se apropriam de seus conteúdos para a vida (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 44).

As novas realidades e interesses dos estudantes nos impõe a necessidade de “[...] domínio de tais técnicas por parte dos professores e uma proposta político-pedagógica que contemple de forma consciente os usos dos recursos tecnológicos disponíveis” (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 44). Em outro ângulo, a partir do lecionamento de Pontuschka (1993), fica em evidência que o momento da educação é complicado e as escolas públicas por si só não estão em condições para promover alterações de suas realidades. Assinala-se que essa constatação realizada no início da década de 1990, lamentavelmente, ainda continua atual. Se não houver a colaboração de outras instituições que possam estabelecer parcerias com a educação brasileira, isso pode significar a condenação de nossas crianças a um profundo debacle educacional.

Também, inspirados em Pontuschka (1999), afirmamos que projetos que venham a contemplar a aproximação de entidades como Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - Emater, Agência Brasileira de Inteligência - Abin, Polícia Rodoviária Federal - PRF, Marinha do Brasil, dentre outras, devem ser valorizados, pois a realidade brasileira indica que possuem capacidade de promover processos pedagógicos diferenciados que qualificam o espaço escolar com a diversidade, a qualificação do debate coletivo e o amadurecimento democrático e republicano

que essas instituições e tantas outras construíram ao longo de suas histórias, e que possuem grande potencial de colaborar com as nossas escolas. Na escola pública se aprende muito, mas é hora de avançarmos nas parcerias e construção de condições para o aprendizado.

Nesse tocante, a partir da visão de Pontuschka (1999), o estudo do meio como método de aprendizagem pode ser visto como oportunidades de se intensificar um ensino pragmático com grande valorização do trabalho de campo. Essa perspectiva tem em seu âmago a noção de que é preciso assumir a cidadania como valor supremo no processo educacional. Trata-se de um movimento de leitura da realidade a partir da condição social, física, biológica, política, entre outras. É ter um método de ensino e pesquisa em parceria com os alunos. Neste sentido, destaca-se que não temos como recuar no sentido de garantir uma educação ambiental mais contundente, pois a visão socioambiental é uma exigência do nosso tempo.

Essa situação, na perspectiva sinalizada por Pontuschka (2015), deve priorizar a integração entre campos científicos como história, geografia e biologia. A escola ainda precisa descobrir a importância de se ter professores especialistas reunidos em um mesmo lugar. Essa potencialidade é extraordinária e em muitos casos se desconsidera isso. Faz todo sentido assegurar a dialogicidade no ambiente escolar com a conexão entre pesquisa e ensino. Ainda nesta perspectiva, Libâneo (2013, p. 152) nos esclarece que:

Os conteúdos escolares não são informações, fatos, conceitos, ideias etc. que sempre existiram na sua forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Os conteúdos vão sendo elaborados reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social. O sentido histórico dos conteúdos se manifesta no trabalho docente quando se busca explicitar como a prática social de gerações passadas e das gerações presentes interveio e intervém na determinação dos atuais conteúdos, bem como o seu papel na produção de novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social da humanidade.

Ao considerarmos esses aspectos podemos nos valer, também, de lições ofertadas por Boligian (2003) no sentido de que é necessário assegurar a redução ao máximo do número de falhas na transposição de conteúdos provenientes da instância científica para a escolar. A rigor, essa que é a construção do objeto de ensino resultante do processo de transposição didática.

Para tanto, considerar as experiências exitosas em nossas escolas é fundamental, pois proporcionam novas possibilidades de se fazer outros usos com aquilo que já é visto como corriqueiro e trivial. Oliveira (1994, p. 6) se posiciona no sentido de que “[...] os estudantes precisam trazer para a sala de aula a realidade vivida no seu cotidiano captada através do senso comum, suas experiências concretas, os saberes transmitidos pelas famílias e pela sociedade que os envolve”. Essas ações colaboram para ampliar o conhecimento e a relação com os pais dos estudantes e os demais membros da comunidade escolar. Isso é visto como nevrálgico para a melhoria do aprendizado escolar, tendo em vista a maneira como os conhecimentos escolares devem chegar aos estudantes, ou seja, contextualizados e de forma significativa, em diálogo com as grandes temáticas da educação como descreve Boligian (2003, p. 127):

[...] há a necessidade de um esforço maior por parte das pessoas que pensam o ensino de Geografia (professores do ensino Médio e Fundamental, profissionais da área da didática, acadêmicos, burocratas dos órgãos oficiais etc.). Isso significa dizer que a noosfera geográfica precisa promover um diálogo entre a ciência geográfica e as disciplinas da educação, promovendo uma “didatização” e uma “pedagogização” das teorias e dos conteúdos relacionados ao saber geográfico.

Tendo em vista que o currículo “[...] mais do que como um conceito, pode ser encarado como uma práxis, como uma construção social, mais especificamente educacional” (SENE, 2008, p. 40). Nesse horizonte, pontua-se que as iniciativas educacionais se situam em processos reformistas imersos em contradições e conflitos de interesse com marcas político-ideológicas e econômicas,

bem como permeadas por divergências epistemológicas e teórico-metodológicas que são subjacentes à dimensão curricular (SENE, 2008). De acordo com Sacristán (2000, p. 298-299):

Unidades didáticas, centros de interesses, projetos de aprendizagem, núcleos interdisciplinares, módulos curriculares etc. são denominações que, desde diversas óticas, autores ou movimentos pedagógicos apelam para essa virtualidade do planejamento da cultura do currículo integrada em grandes unidades (SACRISTÁN, 2000, p. 298-299).

Em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018, p. 467):

[...] a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes: • compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas; • conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos; • apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e • apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.

Ainda com base em Sene (2008), podemos assinalar que é preciso preparar os estudantes com suportes que integrem geografia física com geografia humana tanto nos currículos, quanto nas práticas docentes. Isso porque o estudante, ao gostar de geografia, consegue melhorar a sua leitura do mundo em que vive. Nesse sentido, entende-se que essa ciência é responsável pelo adensamento de saberes que envolvem as questões econômicas, políticas, sociais, físicas e culturais. Por tudo isso, salienta-se que o diálogo com outras fontes para além da geografia se faz salutar para o alargamento da compreensão da realidade.

Essa posição se ancora na ideia de compreender, refletir e agir no espaço em que o estudante vive, por meio da utilização de diversas linguagens como mapas, gráficos, pinturas, histórias em quadrinhos, poemas e letras de música

que permitam a constituição de substrato para romper com as separações entre geografia humana e geografia física. Em sintonia com isso, o projeto de ensino de geografia precisa ter dados atualizados e promover uma discussão com qualidade acerca dos principais conceitos da geografia de modo divertido e criativo (SENE, 2014).

Salienta-se a importância de se repensar os conteúdos de modo a atender às solicitações oficiais. E, nesse sentido, aspectos como o uso do celular, em função da legislação vigente, devem ser evitados em sala de aula, no entanto, podemos pensar, em um outro ângulo, como o uso do celular potencializa o ensino escolar. Caso o uso do aparelho tenha uma pretensão pedagógica com vistas ao aprimoramento e a promoção de saberes geográficos, isso é perfeitamente possível. Entretanto, é preciso constar no planejamento, tendo em vista como essa estratégia será inserida no plano de ensino e na prática pedagógica (BOLIGIAN, 2003; 2010). Assim sendo, é preciso problematizar a necessidade de uma nova orientação do uso do celular no espaço escolar, bem como a urgência de atualização dos métodos de ensino do ambiente educacional.

Essa não é uma missão fácil, mas o papel da geografia é apresentar novas possibilidades de lidar com as teorias e as práticas. Nesse sentido, os professores precisam fazer uma crítica constante aos seus trabalhos e seus modos de agir quanto às suas atuações pedagógicas. Nessa perspectiva, precisamos romper a lógica do ensino tradicional em que o professor assume uma posição de transmissão de conhecimento para os seus alunos.

A contemporaneidade tem forçado a adoção de metodologias ativas por parte dos professores, dado que incentivam os alunos a terem um papel ativo na sua aprendizagem. A realização de tarefas, por exemplo, com base em situações-problema ajuda a aprendizagem de como aprender e proporcionam a formulação de pensamentos críticos e dialogados, bem como repensa o conteúdo

e suas funções de modo a assegurar maior autonomia do estudante e enriquecimento das experiências espaciais dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Sobre as pluralidades que podem encontrar ressonância no momento da produção geográfica e suas transformações, Oliveira (1994, p. 7) sinaliza que “a geografia, quer a nível nacional, quer a nível internacional, vem passando, nas últimas décadas, por um período de intenso debate sobre as diferentes correntes de pensamento envolvidas com a sua produção científica”.

Nesse sentido, buscamos desenvolver uma reflexão acerca das múltiplas dimensões curriculares do ensino básico de geografia, recorrendo, inicialmente, às posições de Carlos (2011) que afirma ser relevante buscar entender o pensamento de espaço delineado pelos estudantes, pois o jovem se depara com a noção de espaço nos livros de geografia e a clareza acerca da particularidade do espaço para a geografia, a qual é diferente daquelas tratadas por outras áreas. Carlos (2011) alerta que se trata de um espaço pensado por meio da geografia e que precisa fazer sentido para o estudante que deve consolidar uma lente geográfica para ler a realidade ou o mundo.

O ensino de geografia não pode se esquivar da ideia de que nenhuma relação social existe sem o espaço - uma condição para a vida, se relaciona a própria vida. Isso porque os conteúdos do tempo se dão em função da transformação espacial, sobretudo devido a nossa condição pós-moderna que diz respeito ao pensar e refletir a respeito da relação espaço-temporal.

Nesse horizonte, é relevante refletirmos sobre os pensamentos e as práticas humanas e seus reflexos na atualidade. Oliveira (1994, p. 7) nos auxilia nesse sentido ao afirmar que “sem embargo, não somos o que muitas vezes apenas pensamos ser, somos, isto sim, aquilo que produzimos, aquilo que praticamos,

pois não se mede um homem pelo que ele pensa de si e sim pelo que ele efetivamente produz, aquilo que ele cria”.

Evidenciamos que nosso atual momento é marcado pelo meio técnico-científico informacional e a globalização que encurtou o tempo em função do espaço. Neste âmbito, podemos ainda relacionar com a instantaneidade de comunicação, possibilitada por meio dos aplicativos de mensagens, visto que aqui do Brasil podemos facilmente trocar mensagens com uma pessoa na China, por exemplo, em tempo real.

Nesta perspectiva, a disciplina de geografia, em essência, tem uma grande importância para a sociedade brasileira, assim como para qualquer outra nação do mundo. Assinala-se que se não valorizarmos a Geografia, e seu ensino, condenaremos a população a um déficit profundo em termos de capacidade de se localizar geograficamente, bem como provoca efeitos imediatos em termos de arcabouço cultural com prejuízos para as relações culturais, econômicas, sociais e políticas.

A diversidade repercute na complexidade curricular do Brasil que pode ser visto como um país continente, em função da sua extensão territorial que se localiza no hemisfério sul, norte e oeste do globo. Além disso, a geografia se consolidou no espaço escolar brasileiro como a disciplina em primeira mão que atende as expectativas mais imediatas no que tange ao debate ambiental (o qual ocorre em virtude da análise do espaço geográfico pela perspectiva da relação homem e natureza, sociedade e natureza), dado que absorve mais rapidamente o movimento de incorporação de novos conceitos desenvolvidos na universidade e que precisam ser mobilizados para as atividades de ensino a fim de promover a sustentabilidade demandada no século XXI.

Em face disso, ressaltamos que as peculiaridades curriculares que contribuíram para o amadurecimento e construção da atual discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) evidenciam que o debate sobre currículo em geografia não é recente e tem buscado dar conta dos desafios nesse campo.

Destacamos a ousadia e as potencialidades de se pensar os princípios geográficos, ponto bem enfatizado na atual BNCC como elementos para a construção de um pensamento geográfico e leitura de mundo por meio do raciocínio geográfico. Trata-se de uma caminhada curricular, na qual assinalamos que a BNCC não revoga nenhum dos outros documentos, apenas afunila ou especifica melhor para facilitar a condução no espaço escolar em conexão com os novos tempos e espacialidades do nosso país.

Competências e habilidades formam, portanto, as diretrizes de estruturação das orientações curriculares da BNCC. Percebe-se, por exemplo, que os processos cognitivos previstos nas habilidades, agregam-se em macro-temas, sejam estes por área do conhecimento ou componentes curriculares, para que o processo de ensino e aprendizagem se distribua melhor ao longo da progressão das aprendizagens.

Na prática essas modificações curriculares e de orientação espelham um desejo de recuperação de um atraso histórico e interesse de recomeçar “[...] o debate epistemológico no seio da filosofia. A discussão finalmente, vale a pena repetir agora, se inscreve no debate filosófico entre o positivismo, o empirismo lógico, o historicismo, a dialética e a fenomenologia” (OLIVEIRA, 1994, p. 11).

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de geografia constituiu uma agenda direta e concreta para os educadores brasileiros, porque essa discussão abrange a escola básica como um todo e demonstra um tipo de orientação que se sustenta na produção de documentos em harmonia com os documentos internacionais.

A incorporação dos princípios da Organização das Nações Unidas (ONU) expressa uma concepção pedagógica que altera o que se considera a prática social para uma lógica técnica. Os nossos marcos regulatórios buscam dar conta desse tipo de tensionamento e encaminhamentos. A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, é silente em muitos momentos acerca de temas centrais como a responsabilidade da União no que se refere ao oferecimento da educação superior, de modo a deixar algumas interpretações no campo do subentendimento.

O documento Pátria Educadora propôs um Sistema Nacional de Avaliação em sintonia com o Plano Nacional de Educação e busca construir uma articulação entre os entes federados de modo a promover os subsídios para a reforma do ensino médio com orientação para a formação técnica, a BNCC, a LDB, o desenho do Enem, a formação dos professores atrelada a discussão curricular, entre outros. Pontuamos nessa direção que não podemos perder de vista a posição de Straforini (2018), a qual defende que o mundo deve ser levado a novas significações na sala de aula, por meio da Geografia Escolar, de modo a possibilitar aos estudantes o contato com instrumentos teóricos, práticos epistemológicos de compreensão e transformação do mundo que lhes circundam.

Pensemos então: qual a diferença entre a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais? A rigor, os PCNs eram documentos no plano da sugestão, enquanto a BNCC guarda uma proposta com o aditivo da obrigatoriedade. A BNCC demanda uma reformulação dos cursos de licenciatura, pois as transformações apresentadas exigem formações específicas para os cursos de formação de professores de geografia no Brasil. Portanto, essa necessidade de qualificação também implica numa reorganização e rediscussão dos rumos da geografia na escola brasileira.

As transformações do mundo do trabalho contribuíram para o tensionamento em direção ao novo trabalhador flexível. A formação dos currículos em uma perspectiva de competências e habilidades é similar à ideia de definição de metas e isso dilui, em certa medida, a visualização do currículo do ponto de vista do conteúdo. É a fluidificação das barreiras disciplinares, sem perder a identidade dos componentes curriculares como principal desafio a ser alcançado. O que pesa nesse processo é a noção de área de conhecimento, neste caso em reflexão, as ciências humanas.

A perspectiva de área tem em seu âmago a possibilidade de uma tragédia no sentido de retomar a lógica que foi superada com o fim dos estudos sociais. Esse receio se dá em razão de que o Estado tem manifestado interesse de, em nome da ideia de áreas, os professores ministrarem mais de um componente curricular de modo a romper a lógica disciplinar da tradição do currículo brasileiro. Assim, o foco sai da disciplina e passa a ser na área, por exemplo, em vez de ser uma concentração e exigência para um componente curricular como geografia ou história ou sociologia ou filosofia, se tem como referência uma proposta mais aberta, e ainda não tão clara quanto às exigências formativas, pautada na área de ciências humanas.

E esse modelo pode se apresentar como algo mais complexo do ponto de vista do sujeito entender a sua capacidade de reprodução social, ao mesmo tempo se abre portas para novas possibilidades de dialogia entre os diferentes campos do saber na direção da interdisciplinaridade. Pode significar a retirada das referências dos sujeitos com o mundo e assim se perde a ideia de coletivo, de classe, e interfere na capacidade de trabalho do professor.

Para cada etapa da educação básica são fixadas exigências que precisam ser alcançadas. Essa situação implica em uma conexão entre os exames nacionais e a BNCC. O pressuposto dessa base indica uma centralização que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem implementando desde sua origem em 1998, que foi reforçado e robustecido a partir de 2009. Nesse cenário, temos consolidado uma concepção que atende à lógica da visão tecnicista de educação.

Os PCNs de alguma maneira representaram uma tentativa de enfrentamento da pedagogia tecnicista de conotação conteudista. Também enfrentaram desafios porque aparentemente se apresentaram como uma proposta diferenciada de trabalho, mas não se conseguiu avançar em termos de medidas que dessem conta de formar profissionais engajados e com instrumental que pudesse materializar essa nova realidade sem ter um professor de tempo integral. Na atualidade, a BNCC pode ser uma ousadia pedagógica que reduz a formação do sujeito em nome da falta de audácia dos governos de assumir um padrão elevado de educação para a sua população.

A BNCC apresenta as competências gerais da educação básica e se organiza, em suas orientações em Unidades Temáticas (Eixos Estruturantes), Competências Gerais por Área do Conhecimento, Competências Específicas por Componente Curricular, Habilidades Específicas por Componente Curricular e os Objetos de Conhecimento. Na proposta para o Ensino Médio, da BNCC,

a principal alteração em relação a este modelo ocorre na ausência da indicação dos objetos de conhecimento, ficando a cargo de cada rede de ensino elaborá-los ou propô-los, seguindo as indicações conceituais e normativas da Base Nacional.

Seguindo as competências por área do conhecimento ou componente curricular, que são agrupamentos de habilidades, e estas últimas podem ter objetos de conhecimento (também eventualmente chamados de conteúdos por outros autores) em suas construções de processos cognitivos ou não.

Com inspiração em Araújo (2018) e Castellar e Juliasz (2018), a geografia na BNCC pode ser entendida como uma proposta que, a rigor, ficou um pouco diluída com tendência a perder a sua identidade, pois o pensamento da política de currículo geográfico a ser desenvolvido não contemplou uma organização dos objetivos de aprendizagem de modo a traduzir uma visão mais ampla com foco na realidade concreta do estudante.

A influência local deve ser priorizada para dar acesso ao conhecimento (ser democrático). O professor de geografia precisa de uma formação de base para além da formação inicial. Os objetivos de aprendizagem são vistos como genéricos e que demandam uma base de formação que seja capaz de sustentar as propostas indicadas na BNCC. Nessa visão, a proposta da BNCC não avança do ponto de vista de conteúdo, pois não se considerou as últimas pesquisas na área de educação. Essa dissociação entre ensino e pesquisa é um erro histórico que causa prejuízo para a construção de um currículo mais articulado e inteligente (MORAES; CASTELLAR, 2018; ARAÚJO, 2018; CASTELLAR; JULIASZ, 2018).

A compreensão é no sentido de que a BNCC está mais aberta que os PCNs. Um exemplo é a diluição da ideia de cartografia em que não fica tão

claro o peso da cartografia para a construção conceitual na geografia. O que fica patente é que era necessária uma maior identidade que reforce o objeto da geografia por meio da articulação do meio físico com a ocupação do espaço. O desenho fragiliza a identidade da ciência geográfica em nome de temas que são muito abertos ao ponto de romper com a base e a tradição dessa ciência. Em alguns objetivos da BNCC se percebe a especificidade e a pontualidade, no entanto, prepondera a fala solta e sem uma clareza da especificidade do lugar da geografia na educação básica.

Além disso, a geografia física precisa ocupar de forma mais contundente a sua primazia na tradição do ensino de geografia. As escalas de análises precisam se estabelecer de modo simultâneo, sem a fragmentação. A fragmentação propicia o distanciamento da ideia de conjunto. As categorias de análise como região, território, paisagem e lugar não estão explícitas na BNCC (ARAÚJO, 2018).

Em complemento a essa ideia apresentada, com base em Santos (2002), é possível afirmar que ensinar geografia é primeiramente responder “onde estamos?” que é muito mais que uma referência cartográfica. Saber isso envolve os lugares do mundo, suas diferenças, atitudes, relações com as coisas e os processos dos lugares, é um reconhecimento, uma reflexão por excelência. Salienta-se que a Geografia busca compreender a produção e a reprodução do espaço pela relação sociedade - natureza. Essa perspectiva que atribui um sentido da Geografia para a vida dos estudantes tem mostrado resultados significativos nos anos finais do ensino fundamental. Essa ideia é o estudante saber onde ele está em relação ao mundo, em diferentes escalas. Dominar geografia é dominar essas capacidades de localização. É a nossa relação com o estar no mundo, é saber o que significa estar onde estamos. Estar nos lugares é viver essas relações.

A partir de Santos (1989), assinala-se que a geografia escolar está na base da escola moderna e visa convencer as pessoas de que elas pertencem a algo maior do que a sua realidade mais próxima. É importante para persuadir os brasileiros de que eles pertencem ao Brasil e não somente a sua realidade local. Aprender geografia é conseguir ver o mundo a partir de determinados símbolos, e, portanto, a geografia tem um papel fundamental no Estado brasileiro. Pontua-se que o Brasil vive um momento de obscurantismo quanto ao lugar da geografia que configura uma posição política que visa sufocar as posições críticas e os questionamentos quanto às possibilidades de leitura de mundo. Isso pode incorrer no desvio dos fundamentos da cultura.

Por tudo isso, notamos que estamos imersos em uma plêiade de desafios que dentre eles um se apresenta como de notória urgência. Trata-se do reconhecimento de que precisamos reagir e nos posicionarmos, pois “ou juntamos a teoria e a prática e vice-versa, ou certamente continuaremos a nos envolver com as “falsas questões” dualistas que têm encontrado terreno fértil na geografia. O rumo à práxis é o caminho para revolucionarmos a geografia, ou melhor, a sociedade” (OLIVEIRA, 1994, p. 12).

Para Santos (1989; 1995; 2002), o conhecimento geográfico, assim como qualquer outro conhecimento científico, possui suas especificidades. Dessa maneira, permite ao sujeito a construção de noções sobre sua realidade e pode usar isso para uma melhor atuação social a ponto de propor novas construções, novas relações, novas vivências, novas experiências, reconhecer o entorno e nos conhecermos como seres que podem reconstruir suas vidas.

Um dos desafios mais significativos no ensino da geografia é a necessidade de sermos o melhor professor de geografia possível. Para isso, precisamos colocar a geografia a serviço da escola, pois a geografia escolar não é para formar um geógrafo. A geografia deve colaborar com os estudantes em suas

construções de conceitos. É preciso que o estudante tenha condições de se apropriar de um pensamento, possa testá-lo e construir o seu próprio pensamento. Fazer a conexão da ideia de escola com a ideia de geografia é o caminho para se consolidar um ensino de geografia com significado para a vida dos alunos, que terão melhor condição de colaborar para a transformação da sociedade em que se inserem.

Conclusões

Dado o exposto, fica evidenciado que a geografia escolar precisa ter como propósito principal conseguir oferecer subsídios aos estudantes no sentido de viabilizar a construção de uma fortuna crítica com ênfase em uma leitura espacial da realidade que lhes permita se apropriar das informações em seu cotidiano de uma maneira mais profunda, tendo como suporte um pensamento espacial da realidade concreta. Em outros termos, nos distintos âmbitos de suas vidas conseguirem consolidar uma visão técnica ofertada por essa poderosa ciência.

Nesse sentido, o ensino de geografia busca conquistar uma atuação que não se desvie da preocupação de se fortalecer e avançar para outros patamares em busca de um pensamento crítico e multidisciplinar, sem desconsiderar a importância de ter acesso a novos pontos de vista e a construção de diálogos. Isso porque, na escola, a geografia é a ciência capaz de contribuir efetivamente para que o estudante seja capaz de se referenciar/posicionar com qualidade estratégica e inteligência espacial.

Para tanto, é salutar ratificar que a realidade educacional indica e sustenta que existe uma geografia única sem diferenciações entre geografia física e geografia humana e que o professor orientado por essa perspectiva deve se atualizar sempre e portar a ambição de o tempo todo buscar ter outra possibilidade de

visão em novos mirantes privilegiados proporcionados pelos raciocínios geográficos. Dado que o conhecimento contemporâneo está posto e a preocupação com o ser humano deve ser central. Questões como o valor do conhecimento, a importância do indivíduo na sociedade e o papel da escola nesse contexto são cruciais para o encaminhamento de uma geografia propositiva e com finalidades de promover vivências qualificadas, sobretudo em diálogo com as novas propostas curriculares, como é o caso da BNCC.

A vinculação dos conhecimentos às habilidades e competências é nevrálgica, haja vista que cabe à escola desenvolver noções acerca de fatores como a infraestrutura, os fluxos imateriais, a leitura do espaço artificializado criado para a sociedade viver (a questão urbana), as condições para se poder viver melhor e, nesse sentido, formar uma visão diferenciada do mundo.

Ampliar a capacidade de síntese dos estudantes tem como pressuposto de construir habilidades de arregimentar conhecimentos para dar conta de desafios ou para solucionar situações em que esteja envolvido. Sendo assim, por meio das habilidades e competências previstas na BNCC, em acordo com todas as mudanças e tendências contemporâneas do pensamento geográfico, em particular e com a prática escolar desta ciência especialmente, temos diante de nós o desafio de ressignificar a educação, o ambiente escolar, a construção do currículo e o que temos de significativo para o ensino da Geografia para as novas gerações.

Referências

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. As regionalizações do Brasil nos 7º anos do ensino fundamental no Distrito Federal. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 9, n. 18, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/636>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BOLIGIAN, Levon. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. Dissertação (mestrado) da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003.

BOLIGIAN, Levon. A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil. Rio Claro, Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104320>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *ACTA GEOGRÁFICA*, p. 160-178, 2018. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/acta-geo/article/view/4779>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A condição espacial. Editora Contexto, 2011.

IZZO, João Artur. Noosfera e midiosfera: o imaginário humano e o engenho da mídia. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação–BOCC. Rio de Janeiro: UFF, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-noosfera-joao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 72, p. 3-28, 1994. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/899/793>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. *Revista internacional interdisciplinar INTERthesis*, v. 1, n. 1, p. 1-55, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. Edições Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, p. 111-137, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, n. 15, p. 145-154, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Douglas. A reincidência do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. Unesp, 2002.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 17, 1995.

SANTOS, Douglas. Estado nacional e capital monopolista: reflexões para a crítica da Geografia que se ensina. *Terra Livre*. Ano, v. 1, p. 53-61, 1989. Disponível em: https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/03/TL_N01.pdf#page=51. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Rosselvelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de geografia e novas linguagens. In: MEC. *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22). Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=43. Acesso em: 11 jul. 2019.

SENE, José Eustáquio de. As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: Uma análise crítica do ensino médio e da geografia. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10032010-111707/en.php>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SENE, José Eustáquio de. O livro didático como produto da geografia escolar: obra menor?. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v.4, n.7, p.27-43, 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/143/120>. Acesso em: 18 jul. 2019.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*. v. 32, n. 93, p. 175-196, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VESENTINI, José William (Org.). O ensino de geografia no século XXI. Papi-rus Editora, 2004.

CAPÍTULO 3

INSTRUMENTAÇÃO DE ENSINO EM GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Introdução

Este capítulo possui uma proposta de análise envolvendo dois temas principais. Num primeiro passo há o desenvolvimento do conceito de instrumentação de ensino de Geografia, e as possibilidades de construção de estratégias didático-pedagógicas para a Geografia Escolar. Num segundo momento do debate proposto, explora-se a questão de como a instrumentação de ensino de Geografia pode ser encontrada e problematizada, teórica e metodologicamente nas prescrições curriculares da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental em seus Anos Finais.

O trabalho envolvendo a construção curricular articula diferentes elementos e atores do processo de ensino e aprendizagem. A escolha dos conteúdos e objetos de conhecimento, o direcionamento dos processos cognitivos de acordo com os objetivos de aprendizagem de cada fase das etapas e/ou modalidades

da Educação Básica, a importância dos professores e gestores em sua formação inicial e continuada, a inserção dos conhecimentos prévios dos estudantes para a proposição e elaboração de estratégias didático-pedagógica, são alguns dos pontos que devem ser considerados no processo de construção de uma proposta curricular (ADURIZ-BRAVO, et. al, 2015; FISCHER, 2016).

A partir deste objetivo principal, o presente capítulo desenvolve-se por meio de uma revisão bibliográfica concomitante a uma análise documental, trazendo autores de grandes áreas do ensino de Geografia, relacionados às especificidades da Geografia Escolar e, também, que teorizam e propõem formas de operacionalização prática e epistemológica da ideia de instrumentação de ensino e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para o ambiente escolar.

A instrumentação e ensino e a Geografia Escolar: diálogos com a BNCC

A instrumentação de ensino pode ser entendida como a produção de recursos didáticos e paradidáticos para o exercício da prática pedagógica. As ciências possuem seus aparatos teórico-conceituais e, nas escolas, tais aparatos teóricos precisam, muitas vezes, serem traduzidos e adaptados para os diferentes públicos das etapas e modalidades da Educação Básica.

O saber escolar será sempre o esforço da ciência de se colocar em e para um público mais amplo, os estudantes e, neste sentido, a teoria e prática do pensamento científico encontrará desafios para sua tradução à linguagem deste público em especial. As concepções contemporâneas de experiência científica não apenas reconhecem o caráter profundo e inevitavelmente teórico desta: o nexos entre observação e manipulação, juntamente com o uso

de equipamento tecnológico, [também] tem sido reconhecido”. (McGUIRE; TUCHANSKA, 2013, p. 164).

A elaboração de recursos didáticos e instrumentos de ensino corrobora com o posicionamento de Mcguire e Tuchanska (2013), no sentido de que por eles ser possível uma chegada mais acessível dos saberes científicos ao ambiente escolar. Os recursos didáticos, chamados de material educativo para el proceso de enseñanza por Iparraguirre (2013) constitui-se de elementos como a manipulación, observación e experimentación e a autora reforça ainda que “[...] os materiales deben permitir desarrollar actividades tanto grupales como individuales, y propiciar que los niños y las niñas se desarrollen de acuerdo a sus posibilidades, intereses y experiencias previas. Así mismo, deben favorecer su madurez en las diversas áreas de desarrollo.” (IPARRAGUIRRE, 2013, p. 5).

Herrero (2004), em consonância com as colocações de Iparraguirre (2013), afirma que “Desde una perspectiva didáctica podríamos decir que recurso es una forma de actuar, o más bien la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza.” E o autor continua sua argumentação definindo os recursos didáticos como característica inerente ao processo de ensino e aprendizagem:

“[...] es, por tanto, una característica inherente a la capacidad de acción de las personas. Los medios didácticos podríamos definirlos como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y, finalmente, los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje. (HERRERO, 2004, p. 3).

E Herrero (2004) ainda aprofunda o desenvolvimento do conceito de instrumento de ensino elevando-o à categorização de estratégia metodológica de aprendizagem. Observamos que, neste sentido estratégico, o autor dialoga

diretamente, por exemplo, com as diretrizes da nova base curricular nacional brasileira, em sua preconização do desenvolvimento de habilidades e competências para as aprendizagens, que vão crescendo em complexidade e aprofundamento de acordo com os graus definidos pelas etapas e processos cognitivos das atividades realizadas no processo de aprendizagem:

En este sentido nos vamos a servir de los medios y materiales didácticos como un instrumento al servicio de las estrategias metodológicas. Esta idea ya se ha apuntado al hablar de la utilización de recursos desde el punto de vista de la teoría interpretativa del currículum. Así, desde esta perspectiva cualquier medio formaría parte de los componentes metodológicos considerado en la categoría de material curricular, puesto que se convierte en herramienta de ayuda en la construcción del conocimiento. Los medios tecnológicos, sobre todo, como soportes de procesos de comunicación y de representación simbólica se convierten en elementos mediadores de las situaciones de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. (HERRERO, 2004, p. 9).

Esta concepção dos processos de aprendizagem e cognição para a construção de conhecimento é colocado pelo autor como diferentes meios de desenvolvermos estratégias de ensino, sendo elas a técnica, a prática e estratégica, respetivamente correspondentes aos usos dos materiais, recursos e instrumentos didáticos em cada um dos casos, de forma reprodutiva, interpretativa ou crítica:

Quadro 01: Paradigmas da instrumentação de Ensino

	Técnico	Práctico	Estratégico
Sobre el uso	Reproductor	Interpretativo	Crítico
Sobre la práctica	Papel reproductor y ejecutor de las orientaciones que llegan diseñadas.	Diseños abiertos que tienen en cuenta la realidad. Utilización recursiva de los medios. Reflexión sobre la práctica.	Utilización de los medios como elementos de análisis y reflexión sobre la práctica.

Sobre los fines	Logro de objetivos de conducta.	Importancia de los procesos.	Cauces para modificar códigos y eliminar diferencias sociales y culturales.
Sobre la realidad	Escasa adecuación.	Análisis de la realidad para dar significado a las situaciones	Análisis crítico para transformar la realidad.

Fonte: Adaptado de Herrero (2003, p. 6).

Percebe-se, neste caso específico de síntese dos processos cognitivos correlacionados por Herrero (2004) com as estratégias pedagógicas e as proposições de construção dos objetivos de conhecimento pelos estudantes previstos na BNCC, por meio das habilidades e competências, estas últimas próximas das taxonomias de Bloom revisadas, nas quais a criação e elaboração de hipóteses próprias abrem caminho para a transformação da realidade e do meio que se habita e significa.

Markuszevska et.al. faz uso da terminologia Creative Methods of Learning (CML), que dialogam com as teorizações de Herrero (2004) e Iparraguirre (2013), em suas colocações sobre os recursos didáticos no ambiente escolar. Estes métodos criativos de ensino e aprendizagem somam-se e conectam-se diretamente com as estratégias pedagógicas e a instrumentação de ensino anteriormente apresentadas, e devem ser colocados em relevância para os novos desafios para uma educação holística, complexa e interdisciplinar para as novas gerações de estudantes:

[...] experiential learning is an abstraction that does not offer any exact methods and models to teaching pupils or students any better than before. The instructor is needed to select workable and reasonable teaching and learning methods in relation to the subject and the core of a study module.

In practice, eligible learning outcomes and the content of the course are directing the selection of study methods. (MARKUSZEWSKA et. al, 2018, p. 38).

Estas considerações sobre o aprendizado experimental e práticas melhor direcionadas para as aprendizagens vão ao encontro dos argumentos tecidos por Michelle J. Eady e Lockyer (2013) e Mansilla e Jackson (2013), estes últimos em seu estudo intitulado: “Educating for Global Competence: Learning Redefined for an Interconnected World”, que agregam-se, com as proposições de aprendizagens por habilidades e competências da BNCC. E é neste sentido que, resgatando os estudos e propostas educacionais de Dewey, Fisher (2009) propõe um investimento de criatividade e criação no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento de habilidades por parte dos professores em sua prática didática:

To improve the research foundations of educational practice and policy requires building a stronger infrastructure to create better educational research. That research needs to be not only scientifically sound but also connected with the way teaching and learning happen in important educational settings, such as schools, playing fields, television, and the Internet. Three changes that will contribute to a stronger infrastructure are (a) the creation of research schools to promote research that connects to practice and policy, (b) the establishment of useful databases on learning and development, and (c) the invention of a new class of educator who specializes in translating between research and practice and/or in engineering educational materials and activities based on research. (FISHER, 2009, p. 12).

A ciência e o saber científico transposto ao ambiente escolar deve, portanto, resgatar sua pulsão criativa e de elaboração de meios de intervir na realidade. O teórico argentino Agostín Aduriz-Bravo, em entrevista sobre a importância da utilização de recursos didáticos e instrumento para o ensino das ciências na escola considera que: “Una ciencia escolar significativa, basada en modelos, que interviene de manera transformadora, que es mirada críticamente con el auxilio de la epistemología y la historia de la ciencia, y que resulta fundamental para tomar decisiones informadas en la vida cotidiana.” (ADURIZ-

-BRAVO, 2015, p. s/n). É esta motivação por parte dos estudantes, em meio aos projetos e estratégias pedagógicas possibilitadas pela instrumentação de ensino que defende Pontuschka et. al. (2009, p. 100):

É essencial a motivação do aluno para a elaboração de projeto próprio de ensino e aprendizagem em Geografia que envolva proposta teórico-pedagógica, demonstrando, portanto, domínio teórico-metodológico, bem como condição de realização prática e empírica. É necessário assinalar a importância de tomar como referência as práticas didático-pedagógicas e a realidade social da escola básica para os projetos de ensino e aprendizagem em Geografia, buscando alternativas para uma ação eficaz.

A busca, por parte do professor, deve se pautar, desta maneira, na motivação do estudante, propondo meios pelos quais o conhecimento escolar possa ser resignificado para o seu mundo cotidiano, diário. A senescência dos conteúdos, por meio das estratégias pedagógicas da instrumentação de ensino propostas pelos autores supracitados pode ser superada, diariamente por meio desta visão perante a prática didática escolar:

Assim, além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCHKA et. al, 2009, p. 97).

Nas competências específicas para as ciências humanas da BNCC, nas quais a Geografia está inclusa, observa-se a defesa da utilização dos recursos, materiais, meios, e recursos didáticos disponíveis para a elaboração de estratégias pedagógicas no ambiente escolar: “7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.” (BRASIL, 2018, p. 355).

Esse horizonte visualizado para se chegar ao uso significativo destas estratégias são os processos cognitivos dos estudantes, compreende-se, portanto, o porquê da BNCC elencar os princípios do raciocínio geográfico como principal, por meio do qual, os professores de Geografia, neste caso tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, podem encontrar os caminhos para um processo de ensino e aprendizagem realmente significativo aos seus estudantes:

Quadro 2: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 358).

Trazendo estes princípios da aprendizagem geográfica, pode-se correlacioná-las com *leitura* de mundo proposta por diferentes teóricos da Geografia Escolar. Para Callai (2005, p. 221):

“[...] pensar uma Educação Geográfica significa superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico.”

Se pensarmos na composição dos elementos das estratégias pedagógicas, cruzando-as com o raciocínio geográfico, observaremos que a correlação é não só imediata como necessária, em se tratando em formas significativas de se levar o saber científico geográfico para a sala de aula, conforme ressalta a autora:

Assim, toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço, pode ser associada aos seguintes objetivos:

- 1) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- 2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
 - conhecimento do espaço territorial;
 - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
 - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
 - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
 - compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente;
 - compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais. (CALLAI, 2005, p. 211).

Diferentes autores(as) e estudos de Educação Geográfica e Geografia Escolar alinham-se, desta maneira, ao uso da instrumentação de ensino para a potencialização da prática didática no ambiente escolar (PEREZ, 2005; GUIMARÃES e ROSA, 2014; VLACH, 2003; CAVALCANTI, 2010; CALLAI, 2010).

Vlach (2003) reforça, deste modo, o posicionamento que a utilização destes recursos, materiais, estratégias e instrumentos só tem a fortalecer a prática pedagógica da Geografia Escolar:

Nossas aulas, principalmente nos ensinos fundamental e médio, devem, pois, propor atividades para que os alunos possam entender, em primeiro lugar, que nosso mundo é natural e social. As especificidades da natureza e da sociedade devem merecer uma atenção redobrada, tendo em vista evitar-se a homogeneização do mundo. Ao contrário: o mundo é uma unidade complexa e instável, exatamente porque resulta de uma integração dinâmica entre fenômenos e processos naturais e sociais. Essa integração dinâmica não produz nem organiza um mundo homogeneizado; nem nos permite caracterizar o mundo como uma totalidade. Assim, diferentes recursos devem ser utilizados na aula de geografia, e os professores devem lutar para que os alunos tenham acesso às diversas fontes do conhecimento, de dados e informações, inclusive via internet, tendo em vista o saber. (VLACH, 2003, p. 10).

Com o desenvolvimento apresentado até este momento, outros pontos de apoio para a instrumentação de ensino devem ser considerados, como, por exemplo: o papel das TICs no processo de ensino e aprendizagem (com vistas a um aprofundamento crítico a respeito das propostas da Educação 4.0); A formação inicial e continuada dos professores, de modo a buscar o seu aperfeiçoamento no que diz respeito ao desenvolvimento da instrumentação de ensino e estratégias pedagógicas para as novas gerações de estudantes do século XXI; A condução reflexiva das proposições didático-pedagógicas, consonante aos desafios levantados anteriormente sobre a instrumentação de ensino, ao que se é proposta como referência de produção, circulação, distribuição, acessibilidade e qualidade dos materiais didáticos a serem utilizados no ambiente escolar; conexão direta dos processos avaliativos por meio da ressignificação das aprendizagens pela instrumentação de ensino; a inserção da Educação Especial e Inclusiva no desenvolvimento das estratégias pedagógicas criativas e instrumentos de ensino; etc.

Neste momento é importante que façamos o direcionamento do debate envolvendo os elementos epistemológicos e teóricos da Geografia Escolar e ensino da Geografia presentes na BNCC para o Ensino Fundamental com os anos desta etapa da Educação Básica. A reflexão proposta, portanto, é de trazer um aprofundamento analítico da instrumentação de ensino e das estratégias pedagógicas para cada um destes anos, tendo como referência as prerrogativas curriculares da Geografia para o Ensino Fundamental da BNCC.

A instrumentação do ensino de Geografia nos Anos Finais de acordo com a BNCC

Nas orientações da BNCC para o 6º ano, em relação ao que deve ser ensinado em Geografia, observa-se que os objetos de conhecimento intitulados “Relações entre os componentes físico-naturais”, “Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras” e “Biodiversidade e ciclo hidrológico” possuem uma conotação mais atrelada à ‘Geografia Física e com a Cartografia.

Tradicionalmente, os parâmetros curriculares dos 6º anos possuem engajamento maior com a Geografia Física e com a Cartografia. Dessa forma, deve-se evitar a todo custo a imposição de dualismos ao conhecimento geográfico, algo que segundo Kaercher (2011) empobrece e simplifica a realidade dos assuntos e fenômenos abordados pelo campo geográfico. Conforme Vlach (2003):

“Nossas aulas, principalmente nos ensinos fundamental e médio, devem, pois, propor atividades para que os alunos possam entender, em primeiro lugar, que nosso mundo é natural e social. As especificidades da natureza e da sociedade devem merecer uma atenção redobrada, tendo em vista evitar-se a homogeneização do mundo.” (VLACH, 2003, p. 10).

Entretanto, a BNCC traz elementos claros que apontam para análise dos fenômenos geográficos na interface entre a Geografia Física e a Geografia Humana, dois campos imbricados e totalmente complementares, como, por exemplo, quando indica o estudo dos movimentos do planeta terra associados às dinâmicas e padrões climáticos, mas ao final também destaca o estudo dos impactos das atividades humanas sobre as dinâmicas climáticas, com ênfase nas ilhas de calor. Nesse aspecto, a utilização das categorias da geografia torna-se de fundamental importância para o estabelecimento das conexões e complementaridades entre os assuntos, algo apontado por Kaercher (2004).

Há a valorização da paisagem e do lugar enquanto categorias analíticas da Geografia. Nesse aspecto, um dos fios condutores do ensino de geografia no 6º ano é o de evidenciar as transformações das paisagens naturais em paisagens antrópicas/culturais e apresentar as consequências e problemáticas da interação homem-natureza. Entretanto, segundo Puntel (2007), deve-se evitar tratar os dois tipos de paisagens como elementos isolados e antagônicos, e sim como complementares e imbricados.

Também, nesta seção da BNCC, há o apontamento de três processos/fenômenos que desencadearam profundas transformações nas paisagens naturais: as atividades agropecuárias, a industrialização e a explosão do surgimento das cidades. Uma das grandes necessidades e que ainda pouco figuram no ensino de geografia está na relação das categorias analíticas com os temas trabalhados em sala de aula. Dentre as categorias da Geografia, a consideração da paisagem revela-se essencial, pois possui grande importância na interpretação e compreensão de processos e fenômenos geográficos em diferentes momentos históricos. Em acréscimo a estas considerações, ressalta-se a paisagem está atrelada ao lugar, outra categoria analítica da Geografia e que permite o estabelecimento

de conexões do que é estudado com os aspectos ligados ao cotidiano do aluno (PUNTEL, 2007).

Para Kaercher (2004), o ensino de Geografia deve fazer parte do cotidiano do aluno, instigando o mesmo através de perguntas e espantos. Portanto, o professor deve objetivar tirar o aluno de sua zona de conforto e instigar a conexão de ideais, processos e fenômenos.

Dentre as habilidades previstas para os 6º anos, destaca-se as relacionadas à categoria paisagem: “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” e “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”. Puntel (2007) aponta para a necessidade de trabalhar a paisagem em sala de aula de forma que o aluno a entenda como integrante da sua realidade e de sua história, sendo capaz de identificar as transformações impostas pela sociedade, assim como as objetivações e intencionalidades. Sendo assim, o autor chama a atenção para o erro comum de trabalhar a paisagem apenas pelo caráter descritivo em detrimento das suas características dinâmicas.

Os objetos de conhecimento relacionados às representações cartográficas, evidenciando a necessidade de utilização de diferentes tecnologias e recursos disponíveis, como a Internet, ferramentas de ligadas ao Sistema de Informação Geográfica (SIG) e de geoprocessamento, mapas digitais e interativos, entre outros aspectos. Para Pazini (2005), as SIG's são importantes ferramentas que possibilitam análises e correlações, além de permitirem maior visualização das transformações socioespaciais ao longo do tempo. Segundo Vlach (2003):

Assim, diferentes recursos devem ser utilizados na aula de geografia, e os professores devem lutar para que os alunos tenham acesso às diversas fontes do conhecimento, de dados e informações, inclusive via internet, tendo em vista o saber. A utilização adequada dos mais sofisticados recursos tec-

nológicos não elimina o professor da sala de aula, mas valoriza o seu papel como aquele que é o responsável pelo trabalho pedagógico, na qualidade de mediador entre os alunos e o saber. (VLACH, 2003, p.10).

Assim, o professor deverá se esforçar para qualificar e diversificar o ensino de Geografia através de formas criativas e dinâmicas de aprendizagem, com o intuito de motivar o aluno na construção dos raciocínios geográficos (SURMACZ; LEME, 2015). Para Kaercher (2004), a Cartografia, tão sempre associada e as vezes confundida como único caminho da Geografia ainda é um recurso subutilizado em sala de aula. O caráter da ludicidade é dos importantes aliados para tratar das atividades direcionadas aos alunos de 6º ano. Entretanto, deve-se evitar o erro de repetição demasiada de um só tipo de recurso em sala de aula, o que pode tornar a aula enfadonha e cansativa para os alunos. Para Surmacz e Leme (2015), os conhecimentos geográficos devem ter significado para a vida do aluno.

Segundo Pazini (2005), com o advento do mundo globalizado, as imagens têm ganhado grande notoriedade e faz parte do cotidiano e uma das importantes formas de comunicação. Os avanços tecnológicos e o acesso a produtos tecnológicos, como computadores, celulares e a Internet, possibilitaram o contato com representações cartográficas com avançados graus de interatividade. Dessa forma, segundo o autor, a Geografia, enquanto ciência que se preocupa com o espaço geográfico, deve nortear-se no ensino com apoio da cartografia e possibilitar a formação de estudantes com capacidade de interpretação de mapas e representações cartográficas. Nesse caso, a cartografia assume importante papel na promoção do ensino de Geografia ancorado no objetivo de entendimento, análise e interpretação do espaço.

Silva e Muniz (2012) sublinham a importância dos materiais cartográficos e gráficos no ensino de geografia, com potencial de ampliação da com-

preensão das dinâmicas espaciais e do contexto vivenciado pelos alunos. Nesse aspecto, os autores defendem o uso de maquetes como ferramenta de representação cartográfica de caráter tridimensional, o que amplia a percepção espacial do aluno. Para isso, ainda segundo os autores, é necessária a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Para o 7º ano dos Anos Finais, na BNCC de Geografia, observamos que a compressão da formação e configuração territorial brasileira é um dos pontos centrais do ensino de Geografia. Portanto, a categoria território deve guiar o ensino dos processos e eventos que levaram a formação do atual quadro socioeconômico, ambiental e econômico brasileiro. Nesse caso, ressalta-se as ideias de Cavalcanti (2011), que defende a necessidade de construção de conceitos e ideias que levem o aluno a adquirir possibilidades de entendimento do contexto e realidade espacial que ele está inserido por meio da instrumentação de ensino e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, além de estimular a identificação das contradições por meio da consideração e análise da forma/conteúdo e historicidade (EADY, Michelle J.; LOCKYER, 2013, HERRERO, 2004).

Dessa forma, o enfoque histórico deve ser valorizado visando o entendimento das bases territoriais, sociais e econômicas que contribuíram para formação do território brasileiro. Nesse aspecto, torna-se importante evitar cair no erro de apresentar os processos apenas de forma descritiva, buscando variadas ferramentas metodológicas que estimulem o entendimento por parte do aluno. Para Cavalcanti (2011),

Compreendendo seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, como uma espacialidade, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de

cognição, colocando-se como sujeito de conhecimento (CAVALCANTI, 2011, p.201).

A construção de raciocínios geográficos é um dos pontos fundamentais do ensino de geografia, especialmente no caso brasileiro, onde há uma grande lacuna na formação da cidadania plena e de uma sociedade democrática. E o fomento em direção ao aperfeiçoamento dos processos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem é um dos caminhos mais profícuos a ser explorado nesta direção na qual encontramos os princípios do raciocínio geográfico (FISCHER, 2016). Nesse caso, é através da construção dos raciocínios geográficos que há a compreensão das principais problemáticas evidenciadas tanto no contexto local e como no global (VLACH, 2007).

De acordo com Vlach (2007), deve-se entender que o território e a sociedade brasileira historicamente foram construídos à base da violência, autoritarismo e sob o viés escravista, resultantes do processo de colonização pautado na exploração.

Nesse caso, para desenvolvimento das habilidades listadas, tais como “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”, “Características da população brasileira” e “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras”, o professor deverá guiar-se pelas contradições e os traços do processo de ocupação e formação territorial brasileiro, onde as comunidades ditas mais frágeis sofreram severos processos de violência, desterritorialização e exclusão.

Nesta fase dos Anos Finais em Geografia da BNCC, observamos, a pre-
visão, também, do estudo sobre as questões demográficas recentes presentes na
sociedade brasileira. Isso é observado na seguinte habilidade listada: “Analisar
a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade
étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos
de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras”.

O ensino das questões demográficas pode ser pautado a partir da reali-
dade do aluno, pois, segundo Surmacz e Leme (2015), conhecer o público que
tem contato é dos pontos essenciais para alavancar a qualidade do processo de
ensino-aprendizagem, possibilitando a definição de como iniciar e apresentar
conteúdos obrigatórios. Nesse sentido, atividades que investiguem a origem
dos familiares dos alunos, assim como suas heranças históricas, memórias e vi-
vências são vitais para iniciar o estudo das características atuais de distribuição
e composição da população brasileira.

Dentre os objetos de conhecimento e habilidades, está o de interpretar
mapas temáticos referentes aos contextos econômicos e históricos e associados
às regionalizações do território brasileiro. Além disso, prevê a análise e inter-
pretação de diferentes tipos de gráficos, tendo como plano de fundo as regiões
brasileiras. Nesse caso, o estudo das questões regionais é um dos pontos funda-
mentais do ensino de Geografia do 7º ano.

O professor deverá então objetivar que o aluno entenda o caráter de de-
sigualdades e similaridades socioeconômicas, históricas e físicas entre as dife-
rentes regiões brasileiras. Para isso, é importante permitir ao aluno o conheci-
mento sobre as diferentes maneiras de regionalizar o território brasileiro, tais
como a divisão regional promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e
Estatística (IBGE), a divisão proposta por Milton Santos baseada no meio téc-

nico-científico e informacional e a divisão regional de Geiger (1969) baseada nos complexos geoeconômicos.

Um dos pontos destacados é a produção dos mapas temáticos. A Cartografia, portanto, deve ser um dos fios condutores para o entendimento das diferenças regionais no Brasil. Dessa forma, esse campo do conhecimento geográfico não deve ser abandonado e taxado como assunto de 6º ano. Ao contrário disso, o 7º ano é o momento de intensificação da aplicação dos conhecimentos cartográficos, os efetivando como um dos aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Pazini (2005) defende o uso da cartografia como meio para o desenvolvimento ao que denomina de esquemas mentais responsáveis pela promoção da aprendizagem e maior autonomia na produção de conhecimento. Na seguinte passagem, Guimarães e Odelfa (2014) reforçam a potencialidade da cartografia no ensino de Geografia:

Uma boa opção para que isso ocorra é utilizar o mapa, que é fonte riquíssima de informações de uma dada área. Ao levar em consideração a realidade vivida dos alunos, que pode ser o município, o estado ou o país, o mapa pode proporcionar o reconhecimento de informações sobre o seu cotidiano, que antes seriam desprezadas ou consideradas distantes da sua realidade (GUIMARÃES; ODELFA, 2014, p.72).

Nesse caso, os mapas temáticos possuem importante papel nas análises das dinâmicas socioespaciais e podem possibilitar maior atratividade aos alunos. Conforme Silva e Muniz (2012), a linguagem cartográfica permite ao aluno o entendimento e representação da sua realidade.

No 7º ano, também há a previsão no campo “Biodiversidade brasileira” das habilidade de “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)” e “Com-

parar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)”.

Uma das necessidades no estudo das habilidades citadas anteriormente está o de evitar o caráter tradicional do ensino das questões físico-territoriais brasileiras, tradicionalmente baseados na descrição, como no estudo das diferentes formações vegetais presentes no país. Dessa forma, o professor deve propiciar ao aluno o contato com diferentes imagens, figuras, vídeos e processos interativos que evidenciem a diversidade de paisagens presentes no Brasil.

A depender da localidade onde a escola está inserida, o professor pode optar pela realização de atividade de campo como, por exemplo, em áreas com certo grau de preservação ambiental, tendo como objetivo que o aluno identifique as principais características físico-territoriais locais, como a composição das formações vegetais e do relevo. Esta possibilidade de contextualização das atividades didático-pedagógicas propostas em situações reais potencializam as vias de aprendizado pelos estudantes, na interconexão entre a teoria e a prática, os conceitos e a realidade proximal do ambiente escolar para além dos seus muros e salas de aula.

Silva (2007) aponta possibilidades de enriquecimento do processo de ensino de geografia, como a utilização de atividades que englobem ludicidade, como obras literárias, imagens, gibis, músicas e peças teatrais.

Em acréscimo a estas estratégias de instrumentação de ensino, o uso de quebra cabeças associados à cartografia, ou seja, o uso de mapas quebra cabeças, que é uma alternativa que pode representar incentivo aos estudos dos aspectos cartográficos de forma a atrair a atenção do aluno e a tornar o processo mais atrativo e interessante.

Para Guimarães e Odelfa (2014), através do uso do quebra cabeça, o aluno será incentivado a participar de atividades cartográficas com uso de uma brincadeira que envolva seu cotidiano e possa associá-lo com os acontecimentos globais.

No 8º ano dos Anos Finais observamos que os objetos de conhecimento preveem o estudo do contexto mundial, enfatizando os continentes, sobretudo o americano e o africano. Dessa forma, inicia-se com maior propriedade o estudo de contextos diferentes ao brasileiro, o que envolve uma gama de complexidades culturais, físicas, econômicas e sociais. Assim, o estabelecimento de paralelos entre a realidade brasileira, evoluindo contextos locais e regionais, com o contexto mundo é dos pontos essenciais no ensino de Geografia para o referido ano.

O ensino dos objetos de conhecimento relacionados à “Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais” e “Diversidade e dinâmica da população mundial e local” (BRASIL, 2018, p.386) deve evidenciar os fluxos migratórios da população mundial durante os diferentes períodos históricos, as dinâmicas demográficas recentes e o contexto da América Latina em relação aos fluxos migratórios. Para Vlach (2003), a ligação do ensino de geografia com o mundo, apesar de que o processo de ensino aprendizagem inicie pelo contexto local. Para a autora “Como professores de geografia, cabe-nos formar cidadãos não apenas na escala nacional, pois, nesse “mundo novo”, é preciso preparar cidadãos para uma sociedade mundial.” (VLACH, 2003, p. 2).

Também há a orientação de utilização dos objetos de conhecimento associado ao contexto geopolítico internacional “Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial”, elencando habilidades notadamente atreladas ao contexto geopolítico, tendo como foco os continentes

Americano e Africano, tais como os conflitos e tensões, com utilização dos conceitos de território, Estado e Nação, o papel dos Estados Unidos no cenário internacional e no continente americano, assim como suas relações com o Brasil e a China, além de enfatizar o papel dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) no cenário econômico e político atual.

Dessa maneira, o professor será desafiado a tratar de questões geopolíticas e para isso a utilização de quadrinhos, da charge e do cartum são recursos que possibilitam a diversificação das possibilidades de tratar tais temáticas. A utilização desses mecanismos em sala de aula vem aumentando de forma considerável, além disso, verifica-se freqüente uso em provas de processos seletivos. As possibilidades de utilização e as escalas são variadas, sejam elas locais, regionais, nacionais e mundiais.

A charge e o cartum envolvem o uso de críticas sociais e políticas e apresentam grande potencialidade para tratar de questões que envolvem geopolítica e contextos internacionais e nacionais (SILVA, 2007).

Um dos objetos de conhecimento para este ano do Ensino Fundamental está focado no estudo dos “diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção” (BRASIL, 2018, p.386), com ênfase no entendimento do papel desempenhado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, os tipos de trabalho presente na África e América, o capital chinês e americano- dinâmicas e movimentação no contexto mundial. Em concordância com tais proposições didático-pedagógicas, há a previsão, também, como objeto de conhecimento das “transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina”, com o estudo dos recursos hídricos presente na América Latina, as principais problemáticas das cidades latino-americanas relacionadas às condições de vida, processos segregacionistas e o contexto do trabalho.

Malyz (2007) considera que o ensino de Geografia deve ter como foco principal o entendimento, compreensão e interpretação dos seguintes fatores/processos: as diferentes paisagens, acontecimentos nos diferentes lugares, os conflitos territoriais, as contradições da sociedade globalizada e as questões socioambientais no contexto de uma sociedade de consumo.

No período atual, há necessidade de formação de uma sociedade com características inclusivas e que combata formas discriminatórias, estimulando-se a construção e fortalecimento de indivíduos solidários e capazes de conviver com os outros e suas diferenças. A Geografia deve ser o campo de conhecimento que oferece possibilidades para reforço dos ideais referentes à democracia e cidadania (KAERCHER et. al, 2014; GUIMARÃES; ODELFA, 2014). Portanto, o ensino do objeto de conhecimento denominado “Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África” (BRASIL, 2018, p.386) deve ser inspirado no entendimento das diferenças entre as identidades, do histórico de formação e dos aspectos culturais entre as sociedades presentes na América e África.

Os recursos imagéticos e contextuais, aliados ao uso de tecnologias de inovação e comunicação em sala de aula possibilitam uma exploração maior da correlação destas temáticas com os alunos (ALCARAZ; MONLLOR, 2016; MARKUSZEWSKA et. al., 2018). A requisição de processos cognitivos mais complexos, que demandam maior abstração faz com que a inovação, dialogada com a instrumentação de ensino e estratégias didático-pedagógica exija do professor um esforço de levar estas questões regionais e locais do contexto político e geográfico para a realidade de aprendizagem dos estudantes.

Assim, o professor deve agir de forma a estimular e construir os ideais democráticos e éticos presentes na nossa atual sociedade no âmbito da Geografia

Escolar por meio da instrumentação de ensino e estratégias didático-pedagógicas, para isso, é necessário que o professor a construção de uma personalidade em sala de aula pautada nesses princípios, pois segundo Kaercher et. al (2014, p.6) “[..] as lembranças que temos dos nossos professores marcantes vem muito mais do que eles são/eram para nós do que os conteúdos que nos ensinaram”.

Portanto, a postura do profissional da educação em sala de aula é fundamental para a construção dos princípios ligados à formação da cidadania. A seriedade no empenho do seu trabalho, a elaboração de bons e variados planejamentos de aulas e avaliações e a construção de uma relação ética com os alunos podem representar um bom avanço na construção do processo de ensino e aprendizagem e de ideais democráticos.

Também percebe-se, nesta fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a Geografia Escolar, um foco nos objetos de conhecimento e habilidades com grande foco sobre a América Latina, um dos pontos essenciais para o aluno de 8º ano. No entanto, observa-se certa desvalorização do contexto africano. Nesse sentido, o estudo de diferentes aspectos do continente africano poderia ser mais explorado pela BNCC, tendo em vista o histórico de formação da sociedade brasileira.

Para o 9º ano dos Anos Finais da Geografia Escolar, de acordo com a BNCC, o destaque para os objetos de conhecimento intitulados: “Corporações e organismos internacionais”, com consideração da atuação das organizações econômicas sobre a vida das populações, consumo, cultura e mobilidade; “Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização” e “Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial”, trazendo a temática da inovação também para a questão da instrumentação de ensino e estratégias pedagógicas da Geografia Escolar (ALCARAZ; MONLLOR, 2016; MARKUSZEWSKA et. al., 2018).

Os três objetos destacados possuem íntima ligação com o processo contraditório de globalização em seus múltiplos aspectos, sejam eles culturais, econômicos e políticos. Segundo Surmacz e Leme (2015, p.41) “[...] os conteúdos da disciplina trabalhados, em sala de aula, além de possibilitarem uma leitura de mundo, devem advertir o aluno que esse mundo contemporâneo globalizado é vivo, heterogêneo e cheio de contradições.”

Neste ponto dos Anos Finais do Ensino Fundamental observamos um avanço nos processos cognitivos de ensino e aprendizagem, e a instrumentação de ensino e estratégias didático-pedagógicas precisam fomentar e acompanhar tais transformações e especificidades (FISCHER, 2016; HERRERO, 2004, IPARRAGUIRRE, 2013).

Segundo Vlach (2003), o professor de geografia possui o importante papel na aprendizagem sobre o contexto mundial, favorecendo o entendimento das principais diferenças entre as culturas e sociedades e estimulando os aspectos ligados à solidariedade e cidadania nas diferentes escalas do mundo dito globalizado.

A globalização, processo hegemônico e caracterizado pelas contradições, envolve uma gama de imaginários que podem levar ao professor riscos de tratá-la como um processo natural, com realidades pasteurizadas e virtuais. Além disso, há iminentes armadilhas que podem fazer com que o aluno entenda a globalização como um processo mágico de realidades tecnológicas e econômicas igualmente distribuídas pelo espaço geográfico, com desvalorização do contexto local, das particularidades e especificidades (CASTROGIOVANNI, 1996; VLACH, 2003).

Com isso, é necessário que o professor estabeleça uma linha de abordagem voltada para o entendimento dos processos contraditórios presentes no

mundo dito globalizado, com a valorização das lógicas culturais, sociais e econômicas presentes na escala local. Para Guimarães e Odelfa (2014, p.71), “A Geografia é uma disciplina que possibilita entender as transformações no mundo de forma articulada, partindo do local para compreender o global e vice-versa. O conhecimento deve partir da realidade vivida do aluno, sendo resultado das ações do indivíduo e do social”.

A BNCC de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental também prevê o estudo dos “Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania”, com ênfase nos aspectos físicos e culturais, nas regionalidade, fronteiras e emergência dos conflitos, além das desigualdades entre os países em relação aos aspectos populacionais, econômicos e demográficos. Nesse aspecto, a abordagem sobre os aspectos históricos e culturais deve permear o ensino desses objetos de conhecimento. Certamente, um dos pontos essenciais está na abordagem dos principais conflitos territoriais, étnicos e culturais presentes na Eurásia. Para Vlach (2007), as condições sócio-ambientais se agravaram muito, em um quadro político-social violento e permeado por ações terroristas, que atingem indistintamente a população civil, em qualquer lugar do mundo.

Os objetos de conhecimento previstos para o 9º ano são direcionados para ligações com os aspectos geopolíticos presentes na escala global, notadamente os dois eixos denominados “A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura” e “A divisão do mundo em Ocidente e Oriente”. Nesse caso o primeiro objeto de conhecimento prevê como habilidade o entendimento da influência europeia sobre outras regiões e países. Já o segundo objeto destaca a necessidade de entendimento do sistema colonial imposto pelas potências econômicas e bélicas europeias.

Vlach (2007) defende a mudança das práticas sociais dos professores de Geografia, para isso, aponta a necessidade de fortalecimento dos temas relacio-

nados à geografia Política e da geopolítica, com isso, construindo raciocínios geográficos vitais para a compreensão das problemáticas existentes no mundo.

Tal necessidade de fortalecimento das abordagens da Geografia Política e da geopolítica nas aulas de Geografia advém, entre outras questões, do fato de que a maior parte dos conflitos políticos, étnicos, sociais e culturais terem origem disputas territoriais e envolvimento de diferentes Estados.

Portanto, os aspectos geopolíticos em torno dos países e continentes, especialmente no caso do ensino de Geografia dos 9º anos, devem ser tratados com maior protagonismo. Ademais, as temáticas geopolíticas possuem um caráter multidisciplinar, o que possibilita ao professor um trabalho pautado na parceria com os outros campos do saber.

Nota-se a partir deste ano do Ensino Fundamental uma aproximação dos estudos geográficos com a contextualização dos fenômenos situacionais com os continentes europeu, asiático e da Oceania, prevendo o ensino pautado em análises críticas sobre diferentes contextos dos referidos recortes territoriais, inclusive com uso de atividades cartográficas direcionadas ao entendimento das dinâmicas econômicas, sociais, físicas e culturais presentes nos diferentes continentes.

Kaercher (2004) defende que o professor deve entender o caráter de criticidade não apenas pelo viés do denunciismo, ou seja, o de apontar as contradições e problemáticas presentes no atual quadro de mundo globalizado, e sim o de tentar estabelecer mecanismos de renovação do conhecimento e ensino geográfico. Portanto, para o autor, deve-se evitar a transformação da Geografia crítica em uma Geografia pastel de vento: “Geografia como Pastel de vento: há pouco a entender/refletir. Muito esquemática e simplista. Pastel de vento porque, visualmente, parece rico, saboroso, belo, mas após a primeira mordida

fica aquela sensação de “eu esperava mais”, “a Geografia pode mais”. (KAERCHER, 2004, p. 58).

O fato do professor se intitular crítico não o faz superior e tampouco mais inovador e reflexivo quanto ao professor dito tradicional. Nesse aspecto, o professor deve estimular a participação dos alunos e estabelecer um processo de abertura a questionamentos e descobertas (KAERCHER, 2004). No entanto, o autor estabelece uma importante consideração:

Paradoxalmente, em nossas observações, ficou evidente que é cada vez mais rara a aula expositiva do professor. Ele quase não professa, quase não assume mais o protagonismo da aula. Tem substituído a sua organização de idéias pela leitura – não raro de forma individual e sem explicações para o grupo de alunos – de textos do livro didático e pela posterior resposta de algum questionário. (KAERCHER, 2004, p.55).

Dessa forma, o professor não deve renunciar totalmente do seu papel importante papel de condutor e protagonista das aulas, entretanto, evitando transformar o aluno ao que Kaercher (2004) denomina de receptáculo. O caráter de protagonismo do professor também é destacado por Surmacz e Leme (2015), pois é o mediador entre o aluno e os conteúdos geográficos, sendo responsável pela seleção do caminho metodológico para se alcançar o entendimento dos fenômenos geográficos.

O professor deve assumir o seu papel enquanto profissional reflexivo-ativo e qualificar-se como profissional comunicativo-transformativo. Nesse sentido, o professor é um sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem e deve utilizar do seu potencial dialógico e ações educativas ancoradas na construção reflexiva de saberes com o intuito de formar cidadãos críticos e capazes de contribuir para a transformação da sociedade onde vivem (KENNEDY, 2015).

Conclusões

A discussão referente ao processo da instrumentalização em Geografia revela-se como uma temática urgente e necessária ao considerar a necessidade de efetivação de um ensino pautado na construção de raciocínios geográficos sob o viés da criticidade, tendo em vista o contexto de rápidas e intensas transformações pela qual o mundo passa.

O ensino de Geografia deve acompanhar as constantes mudanças econômicas, sociais, culturais e ambientais em curso. Como se trata de um campo científico com foco na relação entre a sociedade e a natureza, o professor de Geografia pode contribuir de maneira significativa para o entendimento e resolução das principais problemáticas da sociedade atual, tendo em vista o seu importante papel enquanto formador de raciocínios geográficos.

Pela análise da BNCC, pode-se destacar alguns pontos em comum entre os diferentes objetos de conhecimento e habilidades previstos para anos considerados, tais como: 1) relevância das categorias analíticas da Geografia para o entendimento dos processos e fenômenos geográficos; 2) o potencial da Cartografia como ferramenta e recurso indispensável à Geografia; 3) a necessidade de partir do contexto local, como valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; 4) a interface e complementaridade entre a Geografia Física e Humana; 5) o protagonismo do homem enquanto transformador das paisagens e no agravamento de problemáticas socioambientais; 6) a formação de cidadãos críticos e com capacidade de reconhecer e aceitar diferenças entre os sujeitos e sociedades; 7) a proposição de soluções para problemáticas presentes em diferentes contextos; 8) a centralidade do debate sobre as questões ambientais, tais como as alterações climáticas, o desmatamento e a poluição dos recursos hídricos; 9) a relevância da Geopolítica no processo de ensino aprendizagem

e 10) a valorização e consideração dos contextos históricos, sociais e culturais de comunidades historicamente marginalizadas, como os indígenas, negros e minorias étnicas.

Pelo caráter recente das modificações da BNCC, é possível avaliar que ainda é prematuro destacar quais os seus reais impactos no ensino de Geografia, assim como sua real aplicabilidade em sala de aula, sobretudo em decorrência das dificuldades dos parâmetros curriculares realmente chegarem ao professor, já que este é um dos grandes desafios, pois muitos profissionais da educação acabam ignorando as proposições dos parâmetros curriculares.

Especialmente se considerarmos a BNCC como referencial de elaboração de currículos, e não o currículo propriamente dito, em diferentes redes de ensino, já que seu papel é o de fornecer as orientações da aprendizagem essencial da Educação Básica, cabendo aos técnicos e especialistas, juntamente com os professores e gestores e demais atores da construção curricular construírem seus documentos de norteamiento das aprendizagens em suas redes de ensino.

Dessa forma, surgem outras questões possíveis de serem exploradas em trabalhos futuros, como exemplo, as propostas de livros didáticos que chegarão com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a BNCC e a carência da formação continuada dos profissionais da educação acerca das novas diretrizes da base nacional para a construção curricular. No entanto, ressalta-se a fundamental importância do estímulo ao debate sobre a nova BNCC entre os professores dentro dos muros da escola, já que sem isso, muitos nem mesmo tem contato ou conhecimento dos novos parâmetros curriculares.

É vital destacar que a BNCC envolve um conjunto de análise e posicionamentos que possuem divergências entre a concordância de seu papel de base curricular nacional e críticas em relação ao contexto econômico, político

e social global dos quais a mesma faz parte. O fomento ao intercâmbio entre educação e mundo do trabalho faz parte da BNCC, e de demais orientações educacionais contemporâneas, envolvendo, também competências socioemocionais, uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCS), e que são e ainda serão palco de amplas discussões e possibilidades de aprofundamento nos próximos anos.

Apesar disso, a proposta do artigo foi fornecer pistas em torno da instrumentação do ensino de Geografia a partir da BNCC para Ensino Fundamental, nos quatro anos finais destinados a inserção dos componentes curriculares específicos, dos quais faz parte a Geografia. Ao longo da análise apresentada, observa-se, de igual modo, que a proposição das habilidades específicas de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como seus respectivos objetos de conhecimento, trazem consigo tanto o desafio como possibilidades ao professor de Geografia, na busca pelo desenvolvimento de formas de instrumentação de ensino, na aproximação e intersecção entre teoria e prática para temáticas como Geopolítica, estrutura interna da Terra, regionalizações brasileiras, dentre outras temas tão ricos quanto profícuos à instrumentação de ensino de Geografia.

Referências

ADRURIZ-BRAVO, et. al. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ensenanza-de-las-ciencias-en-la>. In: *IberoAmerica Divulga*. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ensenanza-de-las-ciencias-en-la>> Acesso em 25.05.2019.

ALCARAZ, Rafael Sebastiá; MONLLOR, Emília María. [Org.] *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2016.

ANTONIO FILHO, Fadel David. Geografia Prática: Instrumentação para o Ensino de Geografia - II (Mapa Furado e Bússola Seca) In: *Conteúdos e Didática de Geografia. 1ed. São Paulo (SP): Cultura Acadêmica - Universidade Virtual do Estado de São Paulo*, 2012, v. 9.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al.. *Geografia em sala de aula: prática e reflexões*. 5 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p.57-63.

CASTELLAR, Sonia. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas vol. 25 n.66 pg. 209-225 maio/agosto 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>>: Acesso: 15.02.2019.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21: 95-97, ago., 1996. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38634> > Acesso em: 30.05.2019.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. In: *Anais do IX Encontro Nacional da ANPEGE*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

_____. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: *I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário nacional : Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. p. 1-15.

EADY, Michelle J.; LOCKYER, Lori. Tools for learning: technology and teaching strategies. In: Deputy Vice-Chancellor (Academic) – Papers. p. 1-23, 2013. Disponível em< <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1413&context=asdpapers>>: Acesso: 14.06.2019.

DA SILVA, Denise Mota Pereira. *Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao ensino médio*. Dissertação de Mestrado apresentada no Departamento de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB. Brasília: UnB, 2014.

FISCHER, Kurt M. Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. In *Building a Scientific Groundwork*. Harvard University Graduate School of Education, Vol. 3 N° 1 p. 3-16, 2009. Disponível em: < <https://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/FischerGroundwork.MBE2009.3.1.pdf> > Acesso em 30.06.2019.

GEIGER, Pedro Pinchas. Regionalização. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro. v. 31, n° 1. 1969. p. 5-25.

GUIMARÃES, Rosiane Correa, ODELFA, Rosa. Ensinando Geografia de forma lúdica através do mapa quebra-cabeça. *Revista Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v.15, n.49, p.70-79, 2014. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23159>>. Acesso em: 30.06.2019.

HERRERO, Isidoro Moreno. La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. In: *Revista del Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid*. p. 1-14, 2004. Disponível em: < <https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf> > Acesso em 25.06.2019.

IPARRAGUIRRE, Julia Nohemí. El material educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial. In: *Perspectivas En Primera Infancia*. Vol. 2 N° 1, 2013, p. 1-6. Disponível em < <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/530/502> >: Acesso 20.05.2019.

KAERCHER, Nestor André. et al. Espaços de controle na Geografia escolar. In: *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control Del espacio y los espacios de control*, Barcelona, 5-10 mayo de 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Castrogiovanni%20Tonini%20Kaerccher%20Costella.pdf>> Acesso em 25.05.2019.

_____. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. *Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, 2004. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/126>> Acesso em 20.05.2019.

KENNEDY, Francisco. O professor de geografia na perspectiva do profissional comunicativo-transformativo. *Revista de Ensino de Geografia*, v. 6, p. 48-61, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-Santos.pdf>> Acesso em 30.06.2019.

MALYZ, Sandra T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, Elza Yasuko. *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo, Contexto, p. 16-25, 2007.

MARKUSZEWSKA, Iwona et. al. New ways to learn geography – challenges of the 21st century. In: *Quaestiones Geographicae* 37(1), 2018. Disponível em <[file:///C:/Users/Acer/Downloads/\[20816383%20-%20Quaestiones%20Geographicae\]%20New%20ways%20to%20learn%20geography%20%E2%80%93%20challenges%20of%20the%2021st%20century.pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/[20816383%20-%20Quaestiones%20Geographicae]%20New%20ways%20to%20learn%20geography%20%E2%80%93%20challenges%20of%20the%2021st%20century.pdf)> Acesso em 20.07.2019.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. *Os desafios do processo formativo do professor de geografia*. Tese de Doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: UFRS, 2010.

McGUIRE, James; TUCHANSKA, Barbara. Da ciência descontextualizada à ciência no contexto social e histórico. In: *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 151-182 jul | dez 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/sbhc%202013_2%20McGUIRE_TUCHANSKA.pdf> Acesso em: 20.02.2019.

PAZINI, Dulce Leila Garcia. Geoprocessamento no ensino fundamental: utilizando o SIG no ensino de geografia para alunos de 5ª a 8ª série. In: *Anais XII Simpósio de Sensoriamento Remoto*, Goiânia, Brasil, p. 1329-1336, 2005. Disponível em: <http://files.profricardoferreira.webnode.com/2000000202289a2384c/1.pazini_geop_ensino_geog.pdf>: Acesso em: 01.05.2019

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. *Os trabalhos de campo no ensino de geografia : reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus : Editus, 2010.

NOVAES, ANDRÉ REYES. Geografia Visual? Contribuições para Uso das Imagens na Difusão do Conhecimento Geográfico. *Espaço e Cultura*, n.30, p.6- Ano 2, Jul./dez. Rio de Janeiro, 2011 Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/4949>> : Acesso: 15.02.2019.

PAZINI, Dulce Leia Garcia. Geoprocessamento no ensino fundamental : utilizando o SIG no ensino de geografia para alunos de 5ª a 8ª série. In: Anais XII Simpósio de Sensoriamento Remoto, Goiânia, Brasil, p. 1329-1336, 2005. Disponível em: <http://files.profricardoferreira.webnode.com/2000000202289a2384c/1.pazini_geop_ensino_geog.pdf>: Acesso: 01.05.2019.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o espaço para Compreender o Mundo: a função alfabetizadora da geografia. In: *Revista Tamoios* (Impresso), v. 2, p. 17-24, 2005. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/646>>: Acesso: 01.04.2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A Paisagem no ensino da Geografia. *Ágora*, SantaCruz do Sul, vol. 13, n.1, p.283-298, jan./jun., 2007. Disponível em:< <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/130>>: Acesso: 28.04.2019.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. As diferenciações no território. In:_____. *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. 13ª Ed. São Paulo. Record, 2010, p.259-277.

SILVA, Eunice Isaias da. Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia. In: *Revista Solta a Voz*. Vol. 18, nº 1. p. 41-49. 2007. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/2512> > Acesso em: 29.04.2019.

SILVA, Vlândia da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino aprendizagem da geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, jan./ jun. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435008.pdf>>: Acesso: 04.05.2019.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade Mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. In: *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n.18, p. 95-114, 2002. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203/187>>: Acesso: 04.03.2019.

SURMACZ, Elaine Cristina Soares; LEME, Rosana Cristina Biral. O professor é, a priori, responsável pela motivação do aluno em sala de aula. In: *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v.6, n.11, p.37-64, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Resumo-Art3-v6n11-Surmacz-Leme.php>>: Acesso em: 20.05.2019

VLACH, Vânia. O papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: *IX Colóquio Internacional de Geocrítica: Los problemas Del mundo actual. Soluciones y alternativas desde La geografia y lãs ciências sociales, Porto Alegre, 28 de mayo-1de junio, 2007*. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/vlach.htm>> Acesso em: 20.05.2019.

_____. Ensino de Geografia no início do século XXI: Desafios e perspectivas. Mérida (México): *Anais do Encuentro de Geógrafos de América Latina*, 2003. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Teoriaymetodo/Teoricos/04.pdf>

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Introdução

O currículo é um processo de construção, composto pelo caminho a ser percorrido pelos estudantes em seu percurso de escolarização na Educação Básica. Etapas e modalidades educacionais possuem, por meio do currículo, a definição de seus conteúdos, as orientações de suas habilidades, competências e objetivos de aprendizagem.

Definir objetivos de aprendizagem, conteúdos e as temáticas que serão trabalhadas pelos professores da Educação Básica no ambiente é um grande desafio. No caso da dos primeiros anos da Educação Básica, a complexidade da construção curricular eleva-se em razão do processo de alfabetização e início do percurso de escolarização dos estudantes.

Especificamente no caso de História e Geografia, deve-se destacar que é o papel de primeira importância relegado ao processo de alfabetização e letramento.

mento das crianças e jovens das primeiras etapas da Educação Básica. Tendo como referência essa premissa de garantia da alfabetização e letramento é que os demais componentes curriculares, como História e Geografia, poderão agregar, com suas especificidades temáticas, a esses aprendizados essenciais dos estudantes.

Portanto, o objetivo deste capítulo é o de discutir o processo de construção curricular nos primeiros anos de escolarização dos estudantes nas ciências humanas, especialmente nas áreas de Geografia e História, com a identificação dos principais desafios no processo inicial de alfabetização e letramento dos estudantes.

Com base neste objetivo, o presente capítulo é desenvolvido através de uma revisão bibliográfica associada a uma análise documental, sobretudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), com a utilização de autores alinhados às temáticas desenvolvidas, tais como ensino em Ciências Humanas, especificamente em Geografia e História escolar. O trabalho, portanto, divide-se em três tópicos. Inicialmente serão trabalhados os elementos fundamentais da construção curricular, como os objetivos de aprendizagem, conteúdos e a gradação e correlação desses elementos na estrutura do currículo. Serão apresentados também, a partir da BNCC, quais são as orientações vigentes para as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica no Brasil. No segundo, serão apresentadas as proposições curriculares nacionais para História e Geografia, tendo como referência a BNCC. O terceiro tópico indica alguns caminhos metodológicos e recursos de aprendizagem possíveis de serem utilizadas no processo inicial de letramento e alfabetização em História e Geografia.

Espera-se, portanto, que ao final desse percurso seja possível vislumbrar as aberturas, possibilidades e desafios a respeito da construção curricular. Essa

dialogia e reflexão será efetuada tendo como referência a inserção dos conteúdos e objetivos de aprendizagem de História e Geografia na construção curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Construção curricular e as ciências humanas: currículo de geografia e de história e a construção de conhecimento na educação básica

As Ciências da Educação possuem grandes temáticas, bandeiras de reflexão, de agregação de conceitos, elaboração de teorias e proposição de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem. Assim, a construção curricular deve ser pensada como um dos grandes temas educacionais. Por se tratar do percurso de escolarização dos estudantes, o currículo recebe especial protagonismo e atenção de parte de teóricos, representantes do poder público, dos setores econômicos ligados à educação, da formação de professores etc. A força da construção curricular está, dessa maneira, ligada à sua grande relevância como um dos pontos centrípetos das ações e decisões educacionais da sociedade.

O currículo também representa a referência das aprendizagens consideradas essenciais em uma determinada sociedade ou contexto cultural. O legado do que foi construído ao longo da história da humanidade é organizado na forma de conteúdos, habilidades, competências, temas e processos cognitivos, que tem como função orientar o processo de ensino e aprendizagem desse legado cultural prescrito no currículo. Luckesi (2011) cita sobre o papel do currículo na educação e sociedade como um todo:

A cultura elaborada é resultante da atividade humana em dar respostas aos múltiplos problemas e dificuldades que enfrenta, sejam decorrentes da natureza, sejam decorrentes da sociedade. Assim, emergiram áreas de conhecimentos, tais como Física, Química, Biologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia; áreas de arte, tais como música, teatro, literatura, dança; áreas de cuidados do ser humano, tais como terapia, massagens, ginásticas. Todas elas procurando, intencional e sistematicamente, compreender a rea-

lidade e possibilitar formas de ação de forma crítica, consistente, orgânica. (LUCKESI, 2011, p. 176).

Considerando essa complexidade da cultura elaborada, que se faz presente na Educação como um todo é que a definição do que é o currículo é uma das mais amplas, complexas e de difícil delimitação no campo de estudos educacionais. Sacristan (2000) aborda alguns eixos que auxiliam na identificação dos principais aspectos envolta deste conceito. O autor define currículo seus papéis, da seguinte maneira:

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, etc;
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como campo um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre estes temas.” (SACRISTAN, 2000 p 14-15).

Mais do que um percurso para as aprendizagens, o currículo, como destacado, possui como meta a transposição dos conhecimentos acadêmicos para a realidade escolar, por meio de seus objetivos, habilidades, competências e conteúdos. Ainda, de acordo Sacristán (2000), podem-se destacar, sinteticamente, os principais elementos presentes na construção curricular:

- **Conteúdos:** são os temas que deverão ser trabalhados pelos professores. Trata-se de um dos pontos de maior debate na construção curricular. Dessa forma, o processo de escolha dos temas deve ocorrer de forma dialógica e participativa, respeitando os históricos de construção curriculares anteriores das redes de ensino, as prescrições temáticas de nível estadual e federal e, principalmente, o que se espera alcançar como aprendizagens essenciais em cada etapa ou modalidade da Educação Básica;

- **Competências e Habilidades:** se aproximam da definição de objetivos de aprendizagem, mas possuem sentidos específicos. No caso das habilidades, são saberes-fazer específicos, normalmente presentes em orientações de aprendizagem mais específicas das propostas curriculares. Já as competências são formuladas a partir da linearidade temática e de gradação de aprendizagens de conjuntos específicos de habilidades;

- **Objetivos de Aprendizagem:** são elaborados a partir das aprendizagens essenciais para as diferentes etapas e modalidades educacionais. Conjugam, a um só tempo, o processo cognitivo de determinadas habilidades específicas com o núcleo temático dos conteúdos, correlacionados de maneira intrínseca para a composição desses objetivos;

- **Eixos e Unidades Temáticas:** sinteticamente são os referenciais dos conteúdos e objetivos de aprendizagem das propostas curriculares. A elaboração de um currículo, envolve continuidades de aprendizagem, proximidades de conteúdos específicos e gradações de complexidade do que se pretende ensinar. Às unidades e eixos temáticos cabe a organização dessa arquitetura organizacional do currículo, de forma a orientar as redes de ensino e escolas diante da diversidade de faixas etárias, fases de aprendizagem e realidades de ensino e aprendizagem.

Os pontos destacados como elementos fundamentais da construção curricular condizem com as ideias de Pontuschka et. al. (2007), em sua proposição acerca das características que compõem o arranjo que dará origem às propostas curriculares: “Na organização dos conteúdos conceituais, dois aspectos precisam ser destacados: referências que servem de eixos organizadores dos conteúdos em temas e unidades didáticas e as respectivas sequências nos programas”. (PONTUSCHKA et. al., 2007, p. 117).

Particularmente no caso dos objetivos de aprendizagem, se formos ao texto da BNCC, não os encontraremos elaborados para as redes de ensino. O que há na base são as habilidades específicas e as competências gerais, por etapas e componentes curriculares da Educação Básica. Cabe, portanto, às diferentes redes de ensino espalhadas pelo país, realizarem a leitura, apropriação e revisão das prescrições presentes na BNCC, para construção curricular, e assim, os objetivos de aprendizagem de suas propostas curriculares para a Educação Básica.

Outro ponto a ser destacado a respeito da construção curricular é seu impacto em outros setores da Educação Básica, como por exemplo: estratégias didático-pedagógicas de avaliação; os materiais didáticos que serão utilizados pelos professores; formação inicial e continuada de professores; o referencial teórico e legal das redes de ensino; o diálogo entre etapas e modalidades educacionais; e o planejamento de média e grande escala, que regem os planos educacionais municipais e estaduais. Vejamos, de forma detalhada, como o currículo possui papel central em cada um desses campos que estruturam e perfazem a totalidade organizacional da educação:

- Estratégias didático-pedagógicas de avaliação: é preciso que os objetivos de aprendizagem dos currículos correspondam ao que será implantado como estratégias de avaliação. Sejam avaliações somativas, participativas ou

formativas, em cada tema ou processo cognitivo específico, deve-se primar pelos caminhos possíveis de se avaliar o que foi alcançado como aprendizado desses objetivos presentes no currículo, como matriz de referência para a escolarização dos estudantes;

- Materiais didáticos: costumam ser organizados em grandes unidades, eixos e capítulos. Para que tal organização seja possível, é importante que o referencial curricular das redes de ensino esteja estruturado de forma a valorar e dar protagonismo às gradações de complexidade dos conteúdos e os processos cognitivos necessários para sua apreensão;

- Formação inicial e continuada de professores: quaisquer que sejam as propostas curriculares vigentes ou em processo de construção e revisitação, é preciso que os seus pontos fundamentais sejam levados à formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Somente a partir da apropriação e domínio do que se prescreve e orienta como aprendizagens essenciais nos currículos é que os profissionais da educação poderão melhor planejar sua prática pedagógica cotidiana, também está ligada a outros elementos do processo de ensino e aprendizagem que fazem uso do referencial curricular como propostas pedagógicas das escolas, planos de ensino do município ou estadual, recursos didáticos, avaliações, etc.

- Referencial teórico e legal das redes de ensino: a construção curricular deve considerar o histórico das propostas de currículo das diferentes redes de ensino, bem como seu embasamento e referência legal. Esse respeito ao que já foi construído fará com que as novas construções curriculares estejam direcionadas a uma perspectiva de aperfeiçoamento do que se propõe como aprendizagem essencial em seus objetivos e conteúdos;

- Diálogo entre etapas e modalidades educacionais: esta correlação é necessária para que o percurso de escolarização entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio sirva tanto como parâmetro como referência para elaboração de objetivos de aprendizagem e escolha de conteúdos;

- Planejamento de média e grande escala: quando há uma construção curricular é imprescindível que esse processo de elaboração perpassasse os planos e planejamentos educacionais das redes de ensino, sejam municipais, estaduais ou federais. A gradação das aprendizagens essenciais, o percurso de escolarização associados com estrutura e organização das redes de ensino devem ser consideradas na proposta pedagógica das escolas às metas e estratégias dos planos educacionais.

A partir desses elementos, pode-se, então, retomar o papel da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No primeiro caso, há a prioridade do elemento da construção da identidade, descoberta, apresentação e construção de laços com o ambiente escolar e início do contato com os conhecimentos acadêmicos em suas versões escolares. Também é na Educação Infantil que o elemento lúdico, principalmente nas estratégias didático-pedagógicas e de aprendizagem devem ser utilizados extensivamente com os estudantes. (BRASIL, 2018; LUCKESI, 2011).

Já no que se refere ao Ensino Fundamental, especificamente na fase de alfabetização nos seus primeiros anos, há uma grande alteração por parte da BNCC, que é a redução do período de alfabetização para dois anos:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Essa alteração do ciclo de alfabetização fará com que as redes de ensino adaptem suas propostas curriculares e, também, organizem a estrutura do percurso de escolarização antes existentes. O padrão de alfabetização considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser reformulado, de forma a contemplar, de igual modo, o letramento, ou seja, agregando os aspectos sociolinguísticos da escrita e leitura. Dessa forma, alfabetização e letramento tornam-se partes de um mesmo caminho a ser seguido: “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” (SOARES, 2004, p. 7).

Na consideração do papel especial às Ciências Humanas nessa contextualização do ciclo de alfabetização é que a BNCC também possui sua importância, tendo em vista que há orientação para que os demais componentes curriculares estejam em concordância com esse período de construção dos conhecimentos básicos dos alunos, associados às aprendizagens da escrita e leitura, conforme elencado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/201029, quando diz que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010 apud. (BRASIL, 2018, p. 59). É importante que se faça a inserção crítica e propositiva das novas prescrições curriculares previstas na BNCC para a construção do conhecimento em sala de aula. O currículo, quando elaborado como documento, trará consigo posições diferenciadas das visões de mundo da sociedade que representa (FELÍCIO; POSSANI, 2013), no entanto, é importante considerar a prática pedagógica cotidiana, no que é preciso ser implantado, como política pública educacional nas redes de ensino.

Ao direcionar o papel do ensino de História e Geografia para o aprendizado *in situ*, a BNCC direciona as Ciências Humanas para o centro da construção

dos conhecimentos no percurso de escolarização. Escrita e leitura devem caminhar juntas à apreensão da realidade, espacial e temporal, para que a interpretação de nosso espaço acompanhe a complexidade do mundo ao redor:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p. 353).

Como foi observado, a construção curricular possui papel central e fundante na estruturação da Educação Básica. Sua importância perpassa etapas, modalidades e aprendizagens essenciais do percurso de escolarização dos estudantes. Reconhecer, apropriar-se e aplicar, na prática, as prescrições dos objetivos de aprendizagem das propostas curriculares é de fundamental importância para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Fundamentos teóricos do processo ensino aprendizagem de geografia e história

Na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, o currículo possui um papel ainda mais relevante como referencial para os fundamentos teóricos do que deve ser aprendido pelos estudos em seus primeiros anos de escolarização, pelo fato de, nestas etapas educacionais, haver a apresentação de todo um percurso de aprendizagem que será realizado pelos estudantes.

Levando-se em consideração a importância da ponte entre essas etapas, fazendo uso das gradações das complexidades do que se deseja ensinar, tam-

bém será fundamental o papel da Ciências Humanas, de forma dialógica e interdisciplinar em tal tarefa (BUIIONI, 2010; PONTUSCKHA et. al., 2007; STRAFORINI, 2018).

E, a construção curricular nesses primeiros anos de escola deve ter a construção da identidade, o olhar crítico e a conexão com o vivido visando-se aprendizagens significativas como passos e diretrizes prioritários para a construção dos fundamentos teóricos de História ou Geografia (CASTELLAR, 2005; SOARES, 2004; LUCKESI, 2011).

Inicialmente, no que diz respeito aos fundamentos teóricos do ensino de Geografia, presentes também na construção curricular, é preciso que realize-se uma imersão no papel do raciocínio geográfico nas primeiras etapas da Educação Básica. A relação com o mundo, o outro e nós mesmo, na composição de uma identidade própria, a partir da reflexão, análise e integração de diferentes elementos geográficos é o que fará com os estudantes compreendam seu espaço e tempo vividos.

Há também a inserção desses indivíduos na totalidade social que fazem parte, as transformações históricas e geográficas e uma abertura para uma experiência educacional que interligue o que se aprende na escola com o que vive no cotidiano, família, comunidade etc. Essa complexidade relacionada ao aprendizado da correlação de elementos sociais e naturais é o ponto principal do aprendizado geográfico, e faz parte de todo o processo de seleção e escolha dos professores, do que e como ensinar:

A seleção do “o que” deve ser estudado junto aos escolares nos parece um ponto nevrálgico ou um desafio quando se opera conjuntamente com a compreensão da espacialidade dos fenômenos, com o conhecimento geográfico escolar e com os seus currículos oficiais e praticados, uma vez que estes não operam direta e explicitamente com os conceitos estruturantes da Geografia apresentados aqui (espaço, tempo e escala), tão pouco com

tripé metodológico (onde, como e por quê?). Os currículos estão tradicionalmente organizados por conteúdos de ensino e na Geografia Escolar esses conteúdos são apresentados por aquilo que Corrêa (2000) chama de conceitos empíricos da Geografia, ou seja, o objeto de análise em si, o observável ou o empírico a que os conceitos estruturantes são acionados para serem analisados: a cidade, o processo de verticalização, mobilidade urbana, campo, cidade, relação campo-cidade, energia, migrações, divisão territorial do trabalho, sistemas de comunicação, redes e fluxos, fronteiras etc. (STRAFORINI, 2018, p.185).

No que se refere ao ensino de História, é importante destacar a mudança ocorrida desse componente curricular ao longo das últimas décadas no Brasil. Após o período militar, houve, fortemente, uma alteração no olhar e prática de como se ensinar História nas escolas, com reflexos nos currículos, materiais didáticos e formação de professores. Se antes havia um quadro de rigidez ausência do tom crítico do pensamento e saber histórico na escola, agora observa-se a inserção de uma alteração dessa diretriz, ao menos desde a redemocratização brasileira: “O ‘inventário’ ou ‘reservatório’ de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu ensino” (FONSECA, 2008, p. 64).

Como fundamento teórico para o ensino de História, temos então o saber histórico nas escolas inseridos de uma forma: “[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica” (FONSECA, 2003, p. 62). Elementos como história oral, memória, a importância das diferentes formas de registro e a correlação das variadas narrativas das sociedades em um mundo globalizado e multicultural passaram a fazer parte da fundamentação teórica, metodológica e da prática pedagógica desse campo do saber.

Organização dos conteúdos dos componentes curriculares de Geografia e História na Educação Básica

O processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia requer a articulação e implantação de diferentes fundamentos teóricos e metodológicos que estruturam e orientam a sua introdução como prática pedagógica. A partir do conjunto desses princípios e conceitos é possível promover a correlação dos temas e conteúdos históricos e geográficos, em concordância com a etapa e/ou modalidade educacional em que estiverem inseridos.

Aprendizagem histórica, como componente curricular para a Educação Básica, remonta a estruturação do percurso educacional brasileiro. Especificamente no caso da História escolar, há o importante papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), entre final do século XIX e início do século XX. Houve a introdução da disciplina nos currículos escolares nas primeiras décadas do século passado, especialmente nos períodos getulista e desenvolvimentista. Nesse período, o ensino de História era marcado pela visão positivista, voltada para grandes eventos históricos, nomes e o fortalecimento da visão estatal do aprendizado histórico, pelo perfil dos governos da época, como foi o caso da fundação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, fundado em 1937, em pleno Estado Novo Getulista.

No período militar, houve a suspensão do ensino de história na Educação Básica, com a alteração para os “Estudos Sociais”, que compunham as Ciências Humanas na escolarização, com vistas ao atendimento ideológico dos militares. Tanto História e Geografia voltariam aos currículos escolares, em toda a Educação Básica, a partir da redemocratização, em 1988 (OLIVEIRA, 2010).

Atualmente, o ensino de História voltou-se para o campo da contextualização desse aprendizado nas realidades dos estudantes. E na Educação Infantil e Ensino Fundamental houve grandes alterações no que foi a visão da História escolar e do pensamento histórico na Educação Básica (BITTENCOURT, 2001; ZAMBONI, 1993). Elementos de visões críticas, pós-críticas, de revisão histórica e pós-modernistas foram inseridas ao ensino de História, com foco na construção da identidade dos estudantes. E, atualmente, consciência e pensamento histórico devem estar presentes nas primeiras etapas educacionais, sustentando a significação contextual e situacional das aprendizagens, especialmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento.

Considera-se que na Educação Infantil e Ensino Fundamental as aprendizagens essenciais devem estar voltadas para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Observa-se, a seguir, alguns dos principais conceitos do ensino de História, presentes tanto na Educação Infantil como primeira fase do Ensino Fundamental:

- **Processo histórico:** engloba o conjunto de eventos, fatos, registros, ações, decisões e movimento de transformação sincrônico, ou não, dos acontecimentos históricos, visões de mundo, modos de produção etc. Trata-se, portanto, da ideia de história em si, em sua complexidade e singularidades;

- **Sujeito histórico:** é entendido como a individualidade do sujeito, a partir de sua escala e grau de representação no momento histórico que vive e faz parte; é interpretado de diferentes maneiras, a depender da teoria histórica; que a análise e problematiza;

- **Fatos históricos:** são os acontecimentos ou eventos históricos. Envolvem diferentes esferas da sociedade, como a economia, política, esportes, questões ambientais, etc;

- Sincronia: é utilizada nos estudos históricos para determinar os graus de paralelismos entre os diferentes acontecimentos, em distintos locais, simultaneamente;

- Memória: pode ser entendida do ponto de vista individual e coletivo; no primeiro caso, trata-se do acúmulo de experiências do sujeito ao longo de sua vida, na construção de sua identidade; no segundo caso, o coletivo, aproxima-se da ideia da construção de referenciais culturais de maior alcance em povos e nações;

- Registros: são todo o tipo de material, objeto, artefato ou utensílio que pode ser utilizado como marca de um período específico, desde documentos históricos e pinturas, até ferramentas pré-históricas;

Para a que tais conceitos do pensamento e consciência histórica sejam alcançados, é possível mobilizar metodologias e estratégias didático-pedagógicas, tais como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, que podem ser mobilizados de forma isolada ou conjunta, na realização de diferentes atividades e objetivos de aprendizagem.

Quanto ao papel fundamental do estudante na aquisição dos conhecimentos históricos, por meio dos conceitos presentes no ensino de História: Zamboni (1993, p. 7) considera que, “O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencimento. ”

Assim, é preciso considerar as diferentes realidades escolares e mundos vividos pelos estudantes. Silva e Fonseca (2010) ressaltam o papel central da significação das experiências humanas na aprendizagem:

[...] muitas realidades escolares, ainda estão presentes concepções e práticas pedagógicas que separam, rigidamente, o processo de alfabetização da História, da Geografia e demais saberes que dão significado de experiências humanas à aprendizagem. Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História. O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Portanto, o ensino de História possui como principal característica levar às crianças e jovens o saber e pensamento histórico (BORGES, BRAGA, 2004; BITTENCOURT, 2012). Essa característica deverá estar presente na elaboração das diferentes propostas de currículo, seja pela diversidade dos eventos, fontes, registros e formas de apreensão dos fatos e fenômenos históricos como, também, em dialogia irrevogável com a alfabetização e letramento.

É essencial a reflexão sobre essa condição singular dos demais componentes curriculares frente os aprendizados de Língua Portuguesa e Matemática, que formam os fundamentos do que se espera como aprendizagem essencial para todo o percurso escolar dos estudantes. É nesse sentido que Fonseca (2008) argumenta que

Esse “privilegio” da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências, mas que, além da própria alfabetização nessas áreas, o trabalho nelas desenvolvidos pode também, ao mesmo tempo em que se volta para o ensino de História, ser uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Exemplo: podemos realizar uma aula de leitura e interpretação de texto partindo de um texto histórico, assim como trabalhar com a produção de textos a partir de um tema da história. A leitura propicia a aprendizagem em História, é inerente à atividade de construção de saberes históricos [...] é possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos (FONSECA, 2008, p. 5-6).

Portanto, o potencial de exploração dos eventos históricos nas linguagens oral e escrita é considerável. Considerando a BNCC, referência para todos os componentes curriculares da Educação Básica. Os saberes e pensamento históricos estruturam toda a proposta da BNCC para as aprendizagens essenciais desse componente curricular. Destaca-se, também, o protagonismo das habilidades específicas para que o processo histórico seja compreendido pelos estudantes, tais como identificação, comparação e análise. O papel relacional, contextual e dialógico do ensino de História emergem como principais elementos de orientação da base para esse componente curricular.

A História possibilita aos professores a correlação entre o que se lê e escreve com a conexão junto a realidade dos eventos históricos, sejam os mais longínquos ou recentes, assim, permite-se a exploração de tais elementos temporais na referenciação e contextualização do que se ensina na prática pedagógica cotidiana. De acordo com Brasil (2018),

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL, 2018, p. 395-396).

Questões como cotidiano, memória, sincronia e diacronia dos eventos históricos, narrativas e contextualização, correspondência do histórico global com a realidade local deve ser ressaltados no ensino de História, com isso, promover o aprendizado do pensamento histórico, seus desafios e possibilida-

des. Os objetivos de aprendizagem para esse componente curricular devem ser direcionados para o contexto, vivência e situação real no processo de ensino e aprendizagem, como aponta Cainelli (2010):

Um dos objetivos principais para este ensino seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com as suas vivências prévias. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não. (CAINELLI, 2010, p. 27).

A autora, portanto, apresenta argumentos que corroboram com os preceitos do Ensino de História constantes na BNCC

Quanto ao componente curricular Geografia, a sua história no Brasil, como ciência, remonta aos órgãos oficiais de estudos cartográficos, geológicos e de mapeamento das características físicas e humanas do país, especialmente no século XIX e início do século XX. A inserção do ensino de Geografia está relacionada a dois fatores: o amadurecimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936 e da Associação dos Geógrafos Brasileiro (AGB) em 1934. Nas primeiras décadas do século XX o ensino de Geografia passa a fazer parte da escolarização de crianças e jovens. O papel de referência nacionalista, de conhecimento territorial para fortalecimento do Estado são marcas da Geografia escolar, sobretudo no período militar (CASTELLAR, 2005).

Após a redemocratização de 1988, há a alteração significativa do escopo didático-pedagógico da Geografia Escolar (BUITONI, 2010). Questões como a crítica materialista histórico e dialética, urbanização e temáticas ambientais foram fortalecidas na Educação Básica e, mais recentemente, a cultura e identidades diversificadas no âmbito multicultural enriqueceram o ensino de Geografia.

O teor epistemológico da Geografia também se fortaleceu nas últimas décadas, chegando na área didático-pedagógica por meio de revisitações curriculares, aperfeiçoamento de metodologias de ensino e renovação de cursos de formação inicial e continuada, como aponta Pontuskha et. al. (2007), Castellar (2005) e Straforini (2018).

Desta maneira, o ensino de Geografia no Brasil, atualmente, possui seu foco no espaço vivido, contexto e a realidade em que os estudantes estão inseridos. A significação do conhecimento geográfico ocorre na correlação entre os estudos em diferentes escalas, dos quarteirões do bairro às dimensões continentais de alguns países: “[...] somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos.” (PONTUSCHKA et.al, 2007, p. 31).

Entretanto, é importante destacar que o ensino de Geografia pautada pelo viés tradicional, positivista e baseado na descrição ainda é amplamente utilizado no período atual como “herança” do passado, pois, a percepção e interpretação dos reais significados das formas geográficas, possibilitaria a amenização do rótulo de matéria decorativa entregue à Geografia escolar.

Na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes começam a se questionar a respeito de sua realidade, os elementos da paisagem, as transformações do meio e a importância dos eventos históricos na sociedade. Assim, juntamente aos aspectos históricos e geográficos haverá, de forma concomitante, a alfabetização e letramento. Para que essa leitura e escrita do mundo, pelo olhar geográfico, seja possível, é preciso que os alunos tenham contato com o raciocínio geográfico. No quadro 1, pode-se observar os princípios que regem o raciocínio geográfico, segundo a BNCC.

Quadro 1: Princípios do raciocínio geográfico

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: adaptado de BNCC (2018, p. 258).

Nota-se que há interconexões e correlações entre os princípios do raciocínio geográfico, de modo a favorecer a mobilização de suas composições analíticas no processo de apropriação do conhecimento geográfico pelos estudantes.

Conforme Castellar (2011), além do pensamento espacial, que subjaz todo o percurso de escolarização geográfica dos estudantes, é imprescindível

trazer para esse processo os elementos que fazem parte da composição do olhar geográfico como, por exemplo, a relação inerente entre o meio físico e natural com o desenvolvimento técnico das sociedades humanas, questões envolvendo a diversidade de ocupação e uso do espaço, etc. Nas palavras da autora, temos:

Assim, toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço, pode ser associada aos seguintes objetivos:

- 1) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- 2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
 - conhecimento do espaço territorial;
 - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
 - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
 - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
 - compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; (CASTELLAR, 2005, p. 2011).

Dessa forma, elementos como identidade, localizações particulares, reconhecimento da diferenciação de domínios físicos e sociais são passos iniciais de todo um percurso de incursão aos conceitos, temas e princípios do raciocínio geográfico. Para Cavalcanti (2011), através da formação de conceitos, o aluno possui mais possibilidades e ferramentas intelectuais capazes de ajudar no entendimento da realidade espacial em que ele está inserido, assim como na identificação dos contrastes presentes nas formas e nos conteúdos geográficos.

Pelo fato de envolver aspectos identitários, de localização, correlação, observação, comparação e compreensão é que, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental principalmente, haver um foco para os conhecimentos cartográficos e paisagísticos nos currículos de Geografia. Straforini (2018) argumen-

ta que o conhecimento cartográfico possui o papel de propiciar aos estudantes as habilidades dos diferentes componentes do cotidiano e vivências

Pode-se afirmar, portanto, que a BNCC deixa evidente que as unidades temáticas estão voltadas para o campo da construção da identidade, do sujeito em seu lugar no mundo, assim como o meio e as paisagens transformadas pelo ser humano, as conexões, escalas e o mundo do trabalho. Nessa prescrição curricular, identifica-se os fundamentos do aprendizado em Geografia, pautados pelos princípios do raciocínio geográfico. A Diferenciação entre pensamento geográfico e espacial se dá pelo fato de, no primeiro, caso estar mais voltado para os estudos propriamente da Geografia e, no segundo ponto, haver a abertura interdisciplinar e de aplicação dos conhecimentos geográficos em outros componentes curriculares ou aprendizagens, como é o caso da alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A análise da paisagem recebe especial atenção nesse processo, pelo fato de trazer a possibilidade de observação, identificação, comparação e articulação integrada dos diferentes elementos que a compõem. No entanto, Puntel (2007), observa que grande parte dos professores ainda entende e utiliza a paisagem de maneira fragmentada, ou seja, a paisagem natural oposta à paisagem cultural/humanizada. Para ao autor, a utilização deste conceito exige uma visão mais abrangente, integrada e complexa, possibilitando ao aluno a melhor compreensão da sua realidade. Ainda de acordo com a BNCC, é preciso concentrar esforços para um aprendizado geográfico que faça a ponte escalar entre o que se aprende na escola, o cotidiano e os grandes fatos e fenômenos naturais e sociais:

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. [...] Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o de-

envolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. (BRASIL, 2018, p. 353).

Deste modo, a transição das aprendizagens mais complexas se concentra após a passagem na Educação Infantil. A preocupação com a gradação e percurso das aprendizagens é um dos pontos centrais das construções curriculares, como da BNCC. Segundo Monteiro (2017),

É confuso para as crianças compreenderem suas vidas tais como são hoje e como se deram essas transformações, ao longo dos anos, reconhecendo que tudo já foi diferente. Na Geografia, fica muito complexo organizar uma explicação sobre meio ambiente, saneamento básico, mapas, hidrografia, localizações, regiões diferentes do País, altitude e pontos cardeais sem ter como mostrar de uma forma mais real e palpável. O estudo e a interpretação dos dados de mapas exigem do aluno uma capacidade de abstração. Além disso, a ausência de familiaridade do estudante com a linguagem cartográfica emperra o entendimento. Os conteúdos são muito difíceis de serem trabalhados com crianças que ainda não escrevem direito. Essa situação mostra a necessidade de o professor mudar a sua estratégia metodológica para despertar o interesse dos alunos, adotando práticas de ensino mais dinâmicas, como: rodas de conversas, maquetes, mapas e globo terrestre. (MONTEIRO, 2017, p.1386-1387).

O aprendizado de Geografia permitirá aos estudantes compreender-se situado na realidade em que vive, correlacionando o que se vê, lê e escreve na escola com o seu bairro, comunidade e cidade. Destarte, paisagem e lugar recebem especial atenção nos primeiros passos da Geografia Escolar: “Estudar o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive “para além das suas condições naturais ou humanas (CALLAI, 2014, p. 84). De acordo com Cavalcanti (2011), a formação de conceitos geográficos possui grande relevância e representa a constituição de uma forma diferenciada de entender os processos geográficos, suas interações e ligá-los a realidade socioespacial dos alunos.

Por fim é preciso ressaltar a dialogia entre o ensino de História e Geografia nas primeiras etapas da Educação Básica para possibilitar uma aprendizagem interdisciplinar, contextual, situada na realidade dos estudantes e na composição da visão crítica e reflexiva do mundo que os estudantes vivem. O desafio posto transparece-se ainda mais pelo fato de haver, como prioridade a alfabetização e letramento nessa fase da escolarização.

É sempre importante lembrarmos que a Educação Básica se estrutura de forma a garantir um percurso de aprendizagens. Nesse sentido, os esforços pedagógicos necessários na Educação Infantil e Ensino Fundamental devem ser ampliados e serem reconhecidos, por ser um período sensível e chave para a construção do alicerce educacional dos estudantes. As Ciências Humanas nessas etapas, representadas pelos componentes curriculares de História e Geografia, possuem o seu lugar de destaque na promoção do diálogo entre o escolar vivido e cotidiano, e possibilitam a construção de aprendizagens significativas para todo o percurso de escolarização.

Estratégias metodológicas e recursos didáticos para o desenvolvimento do saber e fazer geográfico e histórico em sala de aula

As estratégias metodológicas e recursos didáticos precisam dialogar com os fundamentos teóricos, as construções curriculares e a base didático-pedagógica dos componentes curriculares que fazem parte do percurso de escolarização. No caso do ensino de Geografia e História, e sua nos primeiros anos da Educação Básica, há especificidades do saber e fazer geográfico no cotidiano escolar de trabalho.

Primeiramente, por meio do raciocínio geográfico será possível mobilizar conceitos, temas e conteúdos geográficos, de forma integrada e reflexiva.

Tempo e Espaço integram-se de forma indissociável na construção das aprendizagens essenciais especialmente em uma fase tão importante como é a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Alguns exemplos de recursos didáticos e metodologias para que a construção do conhecimento de Geografia faça a ponte com a prescrição do currículo para esse componente curricular:

- Correlacionar os conteúdos presentes no currículo com as atividades didático-pedagógicas e metodologias de ensino, com uso dos processos cognitivos presentes nos objetivos de aprendizagem de acordo com os conhecimentos presentes em cada conteúdo ou temática indicada no currículo;
- Potencializar o uso da instrumentação de ensino para elaboração ou utilização de variados recursos didáticos (materiais de corte-colagem, jogos, atividades ligadas ao componente curricular de Artes, etc);
- Inserção de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos para a potencialização da referência imagética, como curta-metragens, filmes documentários, animações, fotos e equipamentos, como projetor de imagens, aparelhos áudio-visuais, plataformas online de atividades, vídeos, exercícios, muitas vezes utilizados em dialogia com propostas atuais de renovação didático-pedagógica;
- Amplo uso dos livros didáticos, seja como apoio da parte teórica como o acompanhamento progressivo de atividades, de acordo com os processos cognitivos dos conteúdos ensinados nas etapas ou anos de estudo;
- Colocar em prioridade o papel da Cartografia Escolar no ensino de Geografia nos primeiros anos de escolarização, por meio de seus elementos fundamentais;
- Ensino contextual dos conceitos geográficos como espaço, lugar, paisagem, região e território, relacionados contextualmente à realidade dos estudan-

tes por meio dos princípios do raciocínio geográfico como extensão, distância, circulação, analogia, conexão, diferenciação, ordenamento e localização.

Dessa forma, de acordo com Surmacz e Leme (2015), a utilização de variados meios e ferramentas de aprendizagens, associados aos diferentes recursos didáticos, é passo importante para o ensino de Geografia e no fator motivacional dos alunos, tarefa que os autores consideram não ser fácil, tendo em vista o contexto atual onde as tecnologias tomaram fazer parte da rotina de grande parte dos alunos, além dos fator ligados ao cansaço físico e emocional dos professores atreladas à rotina desgastante de trabalho.

Apesar de valorizar novos recursos de aprendizagens, como por exemplo, as ferramentas tecnológicas e a gamificação, Kaercher (2004), em suas observações de experiências no ensino de geografia, nota o quase abandono da chamada aula expositiva, como também o erro utilização do livro didático, lido apenas como uma ferramenta para ocupar o tempo dos alunos, além do pouco uso dos mapas e das ferramentas cartográficas.

Portanto, a utilização de novos e os ditos meios modernos e lúdicos não devem ser utilizados de qualquer maneira ou como forma do professor se considerar diferenciado. Verri e Endlick (2009), citam o exemplo da utilização dos jogos e o contexto da gamificação no ensino de geografia, pois o jogo em si não deve ser encarado apenas como forma de preenchimento do tempo em sala de aula, e sim como uma possibilidade de aprendizagem que utilize conceitos e estimule o aluno a compreender os conteúdos, que possibilite a união de teoria e prática e que a aula mais atrativa e instigante.

Especialmente o curso de pedagogia, considerando os primeiros anos de escolarização, é necessário, sempre, relacionar o ensino de História e Geografia com o que já foi ressaltado sobre o papel dos fatores sociolinguísticos na

alfabetização e letramento, especialmente na articulação do pensamento histórico com a escrita e leitura: “O que precisamos é articular a possibilidade de desenvolvimento do pensamento e o trabalho com os conteúdos históricos (CAINELLI, 2010, p.28).

A História permitirá que o currículo, por meio de seus objetivos e conteúdos, oriente para aprendizagens dialógicas com a realidade vivida. Alguns exemplos de recursos didáticos e metodologias para que a construção do conhecimento de História faça a ponte com a prescrição do currículo para esse componente curricular:

- Trazer a correlação entre o prescrito na proposta curricular com a prática pedagógica cotidiana em sala de aula, por meio dos processos cognitivos apresentados nos conteúdos e temas do currículo em vigência na rede de ensino;
- Fomentar o uso do material didático, em relação com a proposta curricular vigente, o planejamento educacional das metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas e acompanhamento do aprendizado pelas unidades e capítulos do livro e a gradação do aprendizado de acordo com o previsto nas propostas curriculares;
- Inserção de atividades didático-pedagógicas que façam a ligação interdisciplinar entre a História e Geografia por meio de um olhar interdisciplinar para as aprendizagens nessas etapas da Educação Básica;
- Uso da contextualização do aprendizado histórico com a realidade dos estudantes por meio de suas narrativas pessoais e locais, sempre com uma visão de relação entre o vivido de forma proximal com os grandes eventos, acontecimentos e personagens históricos;
- Propor, sempre que possível, a relação entre os diferentes tipos de registros históricos e a importância da memória como recursos de valorização das diferentes formas de cultura da humanidade;

- Uso de recursos audiovisuais e digitais como estratégias didático-pedagógicas como vídeos, gamificação, metodologias ativas e demais propostas contemporâneas de dinamização da prática pedagógica no cotidiano escolar.

O contexto histórico e geográfico está em toda parte, e deve fazer parte do percurso de escolarização. Pode-se realizar, novamente, a ponte entre o aprendizado de Geografia com a alfabetização e letramento, especialmente no segundo caso. É preciso situar o conhecimento construído, observar, comparar, analisar e compreendê-lo no lugar e no mundo: “Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um tempo e em um espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente”. (CALLAI, 2014, p. 85).

A partir da confluência entre fundamentação teórica, prática pedagógica e construção curricular é possível pensar e colocar em implantação diferentes propostas de metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas. É importante sempre valorar a especificidade etária, de aprendizagem e dos processos cognitivos necessários para se chegar aos conhecimentos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, que as Ciências Humanas, representadas pelos componentes curriculares de História e Geografia nessas etapas precisam seguir seu papel nesse contexto de aprendizagem.

Conclusões

A construção curricular é um processo, formado por diferentes elementos, atores e particularidades. Para que possamos chegar a uma proposta de currículo é preciso que se leve em conta visões de mundo, a organização e estrutura das redes de ensino, a diversidade das etapas e modalidades da Educação Básica e o papel dos professores e gestores nessa proposta. A construção do conhecimento pela idealização curricular é ponto em que deve-se focar os

esforços da aprendizagem e o ensino das Ciências Humanas nos primeiros anos da Educação Básica.

O currículo é um dos pontos de maior destaque e complexidade nos estudos educacionais. O legado cultural da sociedade deve estar presente na composição dos objetivos de aprendizagem, escolhas de conteúdos e referencial cognitivo para habilidades e competências, para que a prática pedagógica dos professores faça, no cotidiano escolar, a inserção e implantação do conhecimento prescrito nas propostas curriculares.

Diante de tal complexidade e protagonismo, pensar no currículo de História e Geografia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental requer que esses pontos da construção curricular estejam associados de forma integrada. A especificidade dos estudantes das primeiras etapas da Educação Básica fará com que o olhar interdisciplinar desses componentes curriculares seja elevado à condição de referencial primário, isto é, o ensino de História e Geografia como totalidade das Ciências Humanas.

Essa abertura dialógica entre os estudos históricos e geográficos fará a diferença necessária como parte da alfabetização e letramento dos estudantes, neste caso, reforça-se a necessidade de se considerar o contexto e conhecimento situado na aprendizagem da leitura e escrita. As perspectivas temporal e espacial, como base para a realização desse olhar para o contexto, farão a diferença na apreensão da realidade pelas crianças e jovens da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os fatores sociolinguísticos, presentes na alfabetização, constituem os elementos e especificidades do letramento. E, nesse sentido, eleva-se ainda mais o papel protagonista dos pensamentos e saberes históricos e do raciocínio geográfico. Todo o escopo curricular da História e Geografia pode ser utilizado

na Educação Infantil e Ensino Fundamental em seus anos iniciais, respeitando as particularidades dessas etapas educacionais. Esse plantel de habilidades, competências e objetivos de aprendizagem podem ser mobilizados como pilares para a implantação de estratégias didático-pedagógicas voltadas para a construção de um conhecimento que também esteja em diálogo com os aspectos históricos e geográficos da realidade.

Seja o raciocínio geográfico ou o pensamento histórico, todos os recursos, metodologias e estratégias didático-pedagógicas desses primeiros anos da Educação Básica devem estar voltados para a leitura e escrita. A atual orientação curricular nacional, representada pela BNCC, vai ao encontro dessa premissa, estruturada a partir da construção da identidade do estudante, encontrando reflexo do que se aprende na escola em seu cotidiano e realidade.

Por fim, a construção curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental estreitam sua relação com o ensino de História e Geografia, a partir do momento que parte-se do princípio da escolha de conteúdos e elaboração de objetivos de aprendizagem que configurem a desafiadora tarefa de construir um conhecimento reflexivo, contextual, crítico e dialógico, desde os primeiros anos do percurso de escolarização.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BITTENCOURT, Circe (Org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BORGES, M. A. Q.; BRAGA, J. L. M. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista On-line Unileste (MG)**, v. 1, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 de abril 2020.

BITTONI, M. M. Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22) BITTONI, MMS. (Org.). Coleção Explorando o Ensino - Geografia. 1ed.Brásilia- DF: MEC/SEB, 2010

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História Marlene Cainelli. In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. (17-34)

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cadernos do CEDES** , Campinas - SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acessado em 26 de maio de 2020.

_____. CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, Helena Copetti ; KAERCHER, Nestor André . **Ensino de Geografia práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CASTELLAR, S. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Cad. Cedes**, Campinas vol. 25 n.66 pg. 209-225 maio/agosto 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>> Acesso em 10 de abril 2020.

CAVALCANTI, L. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v.7, n.1. nº especial, p.193-203, 2011.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013: Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>> Acesso em: 14 de abril 2020.

KAERCHER, N.A. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator- Revista de Geografia da UFC**, ano 03, nº06, p-53-60, 2004.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCKHA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL**. vol. 9. Londrina: UEL, out. 2003. p. 259 – 272.

OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, M. B.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Aceso em 25 de junho de 2020.

PUNTEL, G.A. A paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v.13. n.1, p.283-298, 2007.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. In: **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175> Acesso 09 de abril 2020.

SURMACZ, E.C.S; LEME, R.C. O professor, é a priori, responsável pela motivação do aluno em sala de aula. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v.6, n.11, p.37-64, 2015.

VERRI, J.B.; ENDLICK, A.M. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso- NEMO**, Maringá, v.1, n.1, p.65-83, 2009.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação, Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP, professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Pesquisador do INEP. E, atualmente, é Professor Doutor na FE/UnB, no âmbito da UAB, ministrando a disciplina Educação em Geografia I e Orientador de TCCs no curso de Pedagogia da UEG, no âmbito da UAB. Geógrafo (UEG), Pedagogo (UEG) e Licenciando em Letras (UCB). Doutor em Educação (UnB), Mestre em Geografia (UnB), Especialista em Supervisão Escolar (Finon) e Especialista em Ontologia e Epistemologia (Unyleya).

Tiago Fernandes Rufo

Doutor e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEA-UnB. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade de Brasília (2013). Proximidade e foco nos seguintes temas relacionados à Geografia: Cidades e Urbano, Desenvolvimento Urbano, Geografia Agrária, em especial a questão do agronegócio; região do MATOPIBA (área de fronteira agrícola do Sul do Maranhão, Sudoeste do Piauí, Leste de Tocantins e Oeste da Bahia); formação socioespacial do Piauí; Sudoeste do Piauí e os Cerrados Piauienses; RIDE DF e Brasília-DF: Saneamento Ambiental.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E ENSINO DE GEOGRAFIA



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●