GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arthur Breno Stürmer

Doutorando em Geografia (UFSM); Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UESC); Especialista em Gestão Educacional (UFSM)

arthur.sturmer@gmail.com

ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-0510-8454>

Artigo recebido em 05/08/2019 e aceito em 12/09/2019

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir a teoria e prática docente em Geografia na Educação Básica enquanto segmento das Ciências Humanas. Com pesquisa de natureza teórica, apoia-se em recursos da literatura científico-pedagógica que versam sobre o ensino de Geografia. Usam-se dados empíricos da prática de ensino de Geografia e da gestão educacional na área de Ciências Humanas, tratados em uma abordagem qualitativa. Os resultados, no formato de discussões integradas ao texto, evidenciam a necessidade de se adotar os dispositivos oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica como complemento à atuação do docente de Geografia na escola, mormente no caso de se trabalhar com a Geografia Crítica. Ao final, traz-se um quadro orientador da prática docente em Geografia, sintetizando as discussões anteriores.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Educação; Ensino; Escola; Pedagogia.

GEOGRAPHY: THEORY AND TEACHING PRACTICE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the theory and teaching practice in Geography in Basic Education as a segment of the Human Sciences. With research of a theoretical nature, it relies on resources from the scientific-pedagogical literature that deal with the teaching of geography. Empirical data from the teaching practice of geography and educational management in the area of Human Sciences are treated in a qualitative approach. The results, in the format of discussions integrated with the text, highlight the need to adopt the devices offered by the Historical-Critical Pedagogy as a complement to the performance of the Geography teacher in the school, especially in the case of working with Critical Geography. At the end, is brought a guiding framework of teaching practice in geography, summarizing the previous discussions.

Keywords: Human Sciences; Education; Teaching; School; Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS HUMANAS

De tempos em tempos, a prática docente em disciplinas de Ciências Humanas ganha relevância diante do cenário político, social e cultural. Com a emergência da globalização, ela já foi chamada a cumprir um nobre papel: conduzir processos educativos capazes de desvendar um mundo confuso e confusamente percebido do final do século XX.

A missão, pois, continua: distinguir o que é fábula, perversidade e possibilidade tornou-se um imperativo às ciências que abordam a sociedade – e o espaço como instância social. Quando Santos (2008) apontou a produção de imagens e do imaginário como alicerces da informação que consagrava o discurso único, ficou clara a nova tarefa aos docentes, educadores, professores¹: interpretar a realidade.

A tarefa, um tanto difícil, é já estar, de início, imerso e impregnado pelas informações em pacotes de notícias, *fake news*, trivialidades, apelos, etc. habilmente “depurados”. Está-se diante de verdades que permanecem, escamoteada e continuamente, a falar de economia mundial, Estado mínimo, sociedade de consumo, aldeia global, cidadania mundial, privatização dos espaços, fim dos territórios, do professor e da educação que não seja semipresencial, a distância ou doméstica (*homeschooling*). O emaranhado de informações tendenciosas e imbricadas, no entanto, serve de mote à renovação da prática docente, incita o docente a elaborar estratégias de interpretação, aperfeiçoamento do método, engajamento, atualização ou, ao menos, fornece-lhe a munição que precisa para análises mais coerentes que as veiculadas pelas mídias.

Contando com sua ciência e experiência, o docente traz para si, ao primeiro plano, a necessidade de compreender o mundo atual não como ele se apresenta, mas como ele é e como poderá ser. Incorpora à prática docente saberes sobre a relação entre o global e o local, entre o texto e o contexto, entre o que é o discurso único e o que se pode lhe contrapor a partir de um novo discurso, metanarrativa ou grande relato.

Nas falas acima, apoiadas em Milton Santos (Ibid.), a prática docente encontra sugestões para seguir pelo caminho da resistência e luta pela construção de um outro mundo possível: não se render aos fatalismos e interferir ativamente no curso dos acontecimentos,

¹ Docentes, educadores e professores são tomados, aqui, dentro de uma mesma categoria profissional: a que lida com o ensino e a aprendizagem.

além de produzir subjetividades menos vulneráveis aos discursos, com mais autonomia e liberdade de escolha.

Tais sugestões são elementos inquietantes para quem lida com as Ciências Humanas, em especial na prática docente que, em um trabalho cotidiano nos espaços educacionais, ainda pode construir uma universalidade empírica que contemple: a diversidade de povos, raças, culturas e gostos; a pluralidade de filosofias de vida; a dinâmica urbana e sua sócio-diversidade; e a cultura popular.

Para usar termos miltonianos, abre-se a possibilidade de *uma outra globalização*, a que promove a diversidade, pluralidade, integração, solidariedade e inclusão; a que traz em seu bojo o cruzamento, a mistura, a conexão; mais comunicação, expressão, liberdade e direitos. Trata-se de um inédito-viável (FREIRE, 2006) que vem da certeza de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (Id., 1999, p. 85).

As tentativas de reformas da educação, uma após a outra, reafirmaram seu conteúdo político implícito, tergiversando a respeito de seus fins. As reformas curriculares, a informatização das escolas, as plataformas virtuais e a enxurrada de dispositivos móveis usados – inclusive nas escolas, sem critérios pedagógicos – impuseram desafios à prática docente pela via curricular, metodológica e avaliativa. Soma-se a isso a alteração repentina da função social da escola e da educação a partir da metade da década de 1990, quando se descentraliza a gestão, mas se centralizam e verticalizam as medidas de enquadramento das práticas docentes às novas políticas educacionais. Instalou-se um fatalismo que contagiou as escolas. A ameaça aos processos democráticos dentro dessas instituições foi um componente visível e verificável².

Apesar de toda a propaganda, informação, mídia, retórica, palanques, discursos e reformas, o destino permanece não estando dado e cabe ao docente saber que, mesmo “condicionado e fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 56).

Embora as ciências capazes de instrumentalizar os sujeitos para ter um olhar diferenciado sobre a realidade tenham sofrido uma desvalorização recorrente no Brasil – com episódios bem delineados na última década do século XX e na primeira do século XXI –, elas

² A respeito da falta dos “gostos democráticos”, gosto da “tolerância” e gosto do “respeito aos diferentes”, como dizia Paulo Freire (2005), recomenda-se as seguintes publicações de pesquisas sobre o assunto: *A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina* (STÜRMER e FERREIRA, 2010) e *Democracia e participação na escola pública* (STÜRMER, 2011b).

têm produzido e acumulado conhecimentos sobre as principais temáticas atinentes às Ciências Humanas.

História, Geografia, Filosofia e Sociologia – que compõem a área de Ciências Humanas (e suas Tecnologias) na escola – comumente têm seu alcance limitado nos currículos oficiais, conhecendo a diluição, negação, ataques e, em um movimento contínuo de questionamento do estatuto científico destas ciências (!), seus docentes acabam vivenciando a hierarquização artificial e retrógrada das disciplinas escolares e a valoração diferenciada entre pares.

Entretanto, as preocupações que motivaram este texto vêm do fato de que a docência em Ciências Humanas na escola vem sendo atacada frontalmente por parte dos alunos, em sala de aula, gerando, por um lado, incômodos para os professores exercerem seu ofício e, por outro, a necessidade de mudança nas práticas de ensino. Tal fato não é novo na história da educação e da escola, pois extrapola até os períodos mencionados acima, mas ressurgem agora, especialmente na etapa final da Educação Básica – Ensino Médio – com o diferencial de contar com a participação dos alunos.

Os referidos ataques são alimentados pela grande mídia e “internautas” das redes sociais, extravasando preconceitos direcionados à escola, tomando esta como instância final das críticas às Ciências Humanas, à Educação e à Pedagogia. Têm como alvo direto e imediato o trabalho docente com as quatro disciplinas escolares que difundem o conhecimento e o método histórico, geográfico, filosófico e sociológico.

Assim, o presente estudo, um relato de experiência intermeado por reflexões sobre a teoria e prática da docência em Ciências Humanas, traz discussões que contribuem para o debate atual sobre o papel docente em geral e, como dito acima, sobre a tarefa interpretativa do mundo realizada por docentes, educadores e professores das Ciências Humanas, conferindo ênfase à Geografia na Educação Básica, por esta ser um referente epistemológico e de vivência do autor.

O objetivo do artigo, assim, é discutir a teoria e prática docente em Geografia na Educação Básica enquanto segmento das Ciências Humanas.

A metodologia de pesquisa é documental, de natureza teórica e apoiada em recursos fornecidos pela literatura científico-pedagógica que versa sobre o ensino. Usa-se de dados empíricos da prática de ensino de Geografia e gestão educacional na área de Ciência Humanas. Desenvolve-se a abordagem qualitativa ao longo do artigo, com discussão de

resultados integrada ao texto, o qual também está permeado por reflexões afinadas com tendências progressistas em educação e ensino.

Inicia-se a exposição por breve apresentação de alguns dos conceitos e temas da ciência geográfica, na tentativa de situar o ensino de Geografia em um contexto para além do que lhe é proposto tradicionalmente pelas instituições educacionais. Segue fornecendo dispositivos teóricos para a atuação docente com a Pedagogia Histórico-Crítica e finaliza com apontamentos a respeito da relevância em se assumir a docência em Geografia nas condições adversas, pelas quais não se optou e que atualmente pressionam o docente a, forçosamente, renovar e repensar a sua prática de ensino.

Espera-se que as reflexões contidas neste artigo, por serem originadas da atuação em escolas públicas, auxiliem em novas reflexões sobre como a Geografia é vista nas escolas – mera disciplina – e como ela pode vir a ser: uma prática docente transformadora e emancipadora.

2. GEOGRAFIA: CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMPLEXO E RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A disciplina de Geografia exibe um rol de conteúdos considerável nas escolas de Educação Básica, sofrendo atualizações e variações frequentes, conforme as mudanças sociais e o grau de importância conferido pela sociedade em determinado momento histórico (STÜRMER e BOTTON, 2019).

A Geografia como ciência auxilia a recolocar os fatos, fenômenos e ideias em seu devido lugar, a partir de um olhar especializado, com base em análises e reflexões pautadas em categorias bem conhecidas, como tempo e espaço. Não dispensa, porém, as contribuições das demais Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Pelo contrário, vê nas inter-relações entre as mesmas a gênese de um conhecimento científico complexo.

As ferramentas investigativas da Geografia provêm de elementos provenientes de extenso corpus teórico próprio. Os conceitos considerados fundamentais para a Geografia são: espaço (e tempo), território e região, segundo Sposito (2004); espaço, território, região, paisagem e lugar, tal como em Corrêa (2008) e Vesentini (2010). Poder-se-ia incluir a escala (fração e extensão) e tantos de seus desdobramentos.

Por não serem poucas as intercessões mencionadas acima, há conceitos que a Geografia reconstrói em seu campo teórico e os utiliza com sucesso. São eles: rede, território-rede, entre-território, territorialidade, temporalidade, espacialidade, “meio, meio técnico-científico, meio técnico-científico-informacional, espaço vivido, espaço percebido e outros. Todos juntos cumprem o papel de sustentação teórica aos trabalhos de geografia” (STÜRMER, 2017b, p. 82).

Em se buscando a origem dessas categorias e conceitos, chegar-se-ia a uma infinidade de ciências e ramos científicos já consolidados. Cada categoria e conceito pode ser localizado, ainda, dentro de cada ciência, com graus de importância variados conforme a vertente teórica e corrente de pensamento.

Ao se avançar em direção à compreensão dos problemas complexos que envolvem a sociedade e o espaço – caso da Geografia –, é forçoso admitir, ainda, a necessidade de forjar ferramentas igualmente complexas, híbridas, situadas nas fronteiras do conhecimento. Assim, progride-se para noções mais elaboradas, como se vê em uma enumeração dos temas tratados pela geografia: economia política do desenvolvimento, dimensão espacial do desenvolvimento (BRANDÃO, 2012); territórios de identidade, gestão territorial, desordenamento territorial (SILVA et al, 2014); territórios dissidentes (SOUZA, 2015); contenção territorial, entre-culturas, desenvolvimento local, conflitos territoriais, governança territorial (SAQUET e SPOSITO, 2015); consciência de lugar, redes de territórios, território em rede, circuitos curtos, desenvolvimento territorial (SAQUET, 2017).

Muitos dos conceitos e temas acabam por ser tratados conjuntamente ou relacionados entre si, seja na pesquisa em Geografia e atividades de extensão, seja no ensino propriamente dito, em diferentes níveis (básico e superior). A complexidade dos desafios e do momento histórico torna-se relevante na escolha das melhores ferramentas e instrumentos de ação. Como se verá mais adiante, os dispositivos teóricos oriundos da Pedagogia estão disponíveis para essa escolha, pelos docentes de Geografia.

Pode-se entender que o papel da prática docente em Geografia, como nas demais Ciências Humanas, é levar os estudantes a aprender uma forma de ver e *interpretar* a realidade. A Geografia o faz comumente através do “olhar geográfico”, mas quando é o caso de se apresentarem “desafios” à prática docente em Geografia e elementos conjunturais lhes sejam acrescentados, seu papel inicial permanece o mesmo. Então, à expressão “repensar a Geografia” e “renovar a Geografia” *na escola* tem um significado preciso, que já não se

soluciona mais e apenas com as soluções mais procuradas advindas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como se acreditou no passado.

A renovação da Geografia Escolar, no contexto atual, corresponde ao produto do esforço em torno das lutas envolvendo – ao menos – a permanência da Geografia no currículo escolar³, sua imprescindibilidade à formação integral do aluno e a valorização do docente licenciado em Geografia, com seus conhecimentos, métodos, saberes, valores e possibilidades interdisciplinares.

3. PARA SAIR DO LUGAR-COMUM ATRIBUÍDO À GEOGRAFIA

Stürmer (2017a), e Stürmer e Botton (2019), defendem para a escola uma *Geografia interdisciplinar*, multitemática, diversa, que extrapola a área de conhecimento em que a confinaram nos currículos escolares. Do mesmo modo, o professor de geografia possui um fazer pedagógico singular entre as demais disciplinas escolares:

A Geografia, mormente nas escolas de Educação Básica, exibe um rol de conteúdos considerável e que sofrem atualizações e variações frequentes, de acordo com as mudanças sociais e o grau de importância que a sociedade lhe confira em determinado momento histórico. Os reflexos no currículo escolar são imediatos (...). (STÜRMER, 2017a, p. 70).

A Geografia na escola é uma disciplina sempre atual e atualizada, mas não se confunde com a denominação genérica que a reduz em importância nos currículos escolares. Essa “flexibilização”, nos planos de ensino e nas listas de conteúdos programáticos, responde a fatores que precarizam também outras disciplinas. Citem-se fatores como: a falta de profissionais licenciados em Geografia no mercado de trabalho docente; a presença de alguns servidores ilustrados pelo notório saber que arrogam para si a responsabilidade de ensinar geografia independentemente de sua habilitação; e, ainda, a evidente displicência dos gestores escolares e secretários de educação para com as Ciências Humanas e, por extensão, a negligência com a formação integral dos alunos da Educação Básica.

³ A permanência da Geografia no currículo, enquanto componente curricular (“disciplina”), foi omitida nas orientações para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e flexibilizada pela Base Nacional Comum Curricular correspondente ao Ensino Médio - BNCC-EM (BRASIL, 2018).

Além desse perfil atribuído à Geografia, há a visão disseminada pelo senso comum a propósito da finalidade dessa Ciência e do papel do geógrafo⁴. Muito especialmente quando se quer que a Geografia (e a História) seja enquadrada na categoria “atualidades”, o senso comum – também presente nas escolas – nega a especificidade de uma ciência e, ainda, contribui para disseminar e sedimentar a ideia de que ela se presta unicamente ao ensino e à sala de aula. Sendo assim, a Geografia perderia sua razão de ser como Ciência originalmente empírica, nascida do contato com a natureza (estudo do meio, descrição da paisagem, levantamento de campo), situada entre o natural e o humano/social, com objeto de estudo, técnicas e métodos próprios.

Ignorando que a Geografia está presente nas repartições públicas, empresas, universidades e institutos, concebe-se, em algumas escolas e faculdades, supletivos e cursos preparatórios, uma Geografia exótica, que só existe mesmo nas apostilas e manuais didáticos: uma disciplina que se ocupa das localizações, que é assessória à História, Economia, Geopolítica... e, portanto, com um papel bastante limitado quanto à possibilidade de auxiliar na formação integral do aluno, pois que não está compromissada com o “olhar geográfico” sobre a realidade e nem visa a uma intervenção válida do aluno no processo de transformação social.

Portanto, a Geografia como “atualidades” é semelhante à Geografia Tradicional, descritiva, focada em fatos, localizações, não em processos dinâmicos, modificações e alterações do espaço; que fala tanto de política e poder quanto de território e territorialidades, espaço e espacialidades, cultura, gênero, *nowtopias*, movimentos sociais, conflitos e resistências.

A Geografia do senso comum é uma Geografia chocha e não serve à transformação social e à emancipação das camadas populares. Embora aceita e praticada em muitas escolas e academias, não é crítica nem compromissada com os objetivos da educação nacional, logo não serve também à formação do cidadão.

Para sair do senso comum atribuído ao lugar da Geografia na escola é preciso, como um *primeiro passo*, admiti-la como ciência interdisciplinar, agregadora de conhecimentos oriundos de diversas áreas e subáreas, tendente à conexão com elas tanto no campo epistemológico e pedagógico, quanto no exercício da docência do professor de Geografia e na interação com seus pares.

⁴ O termo “geógrafo” está sendo utilizado como sinônimo de profissional formado em Geografia, independente da habilitação – bacharelado ou licenciatura.

Sabendo-se não ser tarefa fácil a de interpretar (e ensinar) a realidade de um mundo confuso e confusamente percebido (pelas crianças e jovens), é conveniente utilizar-se de um recurso conhecido dos profissionais da Geografia: o “olhar geográfico”.

Stürmer (2018) define-o:

O “olhar geográfico” não é a observação indireta do meio ou uma forma de visualização mediada por ferramentas cartográficas. Tampouco consiste em ser presa da materialidade presente no espaço geográfico. Esse olhar é, antes, uma maneira de conhecer o espaço geográfico em seus processos, modificações ou alterações. (STÜRMER, 2018, p. 3).

Como disse Santos (1986), o “olhar geográfico” está atento às formas, funções, estruturas e processos, ou seja, às categorias de análise do espaço, que se espera seja de domínio de todo geógrafo. Callai (2003) afirma que se deve pensar a formação do geógrafo para ser o profissional que se utiliza de “um olhar espacial” para tratar das questões que dizem respeito à compreensão da realidade, particularmente dos processos que ocorrem nela.

Costa (2019) entende que os conteúdos geográficos, conceitos e informações ajudam a compor uma visão de mundo singular, própria da Geografia, equivalente a um “óculos geográfico”. No mesmo sentido, Meurer et al (2019) demonstram como as práticas pedagógicas em torno do “óculos geográfico” auxiliam na compreensão dos conceitos geográficos.

Com longos anos de prática docente em Geografia, o (geógrafo) docente, ou professor, educador, dessa disciplina, na escola, incorpora o “olhar geográfico” ao seu cotidiano, fazendo chegar aos alunos uma dada interpretação da realidade a modo de filtro baseado no método geográfico.

Para se abandonar o senso comum sobre a Geografia, na escola e fora dela, um *segundo passo* é adotar um referencial teórico alinhado a alguma das correntes do pensamento geográfico⁵. Neste artigo se considerará a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como aquela que mais se aproxima da Geografia Crítica, esta delineada por Moraes (2005) como uma Geografia da transformação social, que faz da análise geográfica um instrumento de libertação do homem e de luta por uma sociedade mais justa; uma Geografia na qual convivem propostas díspares, cujo traço comum é o discurso crítico, estimulador da reflexão.

⁵ Dentre as principais correntes do pensamento geográfico, aqui e ao longo do texto está implícita a aderência à Geografia Crítica – escola do pensamento geográfico de vanguarda na educação básica e, sem sombra de dúvidas, a mais amplamente referendada pelos professores, educadores e autores de livros didáticos da Geografia.

4. PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada por Saviani (2018) e relida por diversos autores, dentre eles Libâneo (2006) e Luckesi (2010). Assim, ficou conhecida como “pedagogia dos conteúdos”, representando uma tendência progressista, ao lado das tendências libertária e libertadora. Nela se valorizam os conteúdos e a natureza da educação, dando um sentido transformador e à estrutura e funcionamento da escola e, ao longo prazo, contribuindo para a emancipação das camadas populares. De alguma maneira, ela qualifica o que a escola sabia fazer de melhor – transmitir conteúdos aos alunos.

A Geografia, na escola, atraía para si a característica de ser uma disciplina que exigia muitas habilidades mnemônicas e, notadamente, conteudista, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Esta última é razão suficiente para que se considere utilizar, na prática docente em Geografia, os dispositivos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Stürmer (2019b) descreve nove aspectos da PHC na prática escolar, usando a denominação Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos (Quadro 1):

Quadro 1 – Caracterização da Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

TENDÊNCIA PROGRESSISTA “CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS”			
	Aspecto	Descrição	Função política da educação
1	Papel da escola	Difusão de conteúdos	- Servir aos interesses populares - Preparar para a participação organizada e ativa na democratização da sociedade.
2	Conteúdos	Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade face às realidades sociais.	- Associar os conteúdos à sua significação humana e social. - Passar da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.
3	Postura	Reavaliação críticas dos conteúdos.	Proporcionar elementos de análise crítica para ultrapassar a experiência, estereótipos e pressões difusas da ideologia dominante.
4	Métodos	Partem da relação com a experiência do aluno, confrontada com o saber sistematizado.	Favorecer a correspondência entre conteúdos, interesses dos alunos e realidade (prática social).
		- Diretiva e dialógica. - Aluno é sujeito do conhecimento e	- Provocar a <i>ruptura</i> em relação à experiência pouco elaborada, i.e.,

5	Relação prof.-aluno	tem participação ativa. - Professor é mediador. - Há colaboração mútua nas trocas entre meio (natural, social, cultural) e sujeito.	passar da experiência imediata ao conhecimento sistematizado. Experiência sincrética + Mediação = Análise da prá. soc. → Visão sintética.
6	Aprendizagem	- Aquisição da visão mais clara e unificadora da realidade (síntese). - Apoiada em estrutura cognitiva já existente ou criada com o professor.	Ampliar a experiência do aluno a partir dos conteúdos e modelos sociais trazidos pelo professor.
7	Avaliação	Comprovação da capacidade de processar informações, lidar com estímulos do ambiente e organizar dados da experiência.	Contribuir para o progresso em direção a noções mais sistematizadas.
8	Manifestações	- Interação conteúdos-realidade social. - Articulação do político e do pedagógico.	- Garantir a participação do aluno. - Avançar na democratização efetiva do ensino para camadas populares.
9	Autores	Saviani, Snyders, Charlot, Makarenko, Suchodolski, profs. da rede pública,	- Pesquisa e elaboração de propostas de pedagogia dos conteúdos. - Adoção de métodos participativos.

Org.: STÜRMER, 2019b, baseado em Libâneo (2010).

Aceitando, por um lado, que cabe ao docente de Geografia a tarefa de provocar a interpretação da realidade segundo o “olhar geográfico”, se aceita, por outro lado, ser coerente usar de uma mediação adequada ao seu fazer, cuja fundamentação se encontra na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ou Tendência Progressista “Crítico-Social dos Conteúdos”.

Desse modo, o quadro anterior ficaria o seguinte (Quadro 2):

Quadro 2 – A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos para a disciplina de Geografia e para as Ciências Humanas

TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS <i>EM GEOGRAFIA</i>			
	Aspecto	Descrição	Função política da educação
1	Papel da escola	Difusão de conteúdos.	Servir aos interesses populares; preparar para a participação organizada e ativa na democratização da sociedade e seus espaços.
2	<i>Ciências Humanas</i>	<i>Divulgar o conhecimento histórico, geográfico, filosófico e sociológico.</i>	<i>Levar as pessoas a se reconhecerem na diversidade social, territorial, espacial e identitária brasileira e as potencialidades e riquezas naturais.</i>
			<i>Formar sujeitos conscientes de sua classe e lugar⁶, capazes de estabelecer laços de</i>

⁶ Recomenda-se a leitura de Stürmer (2019a) para compreender as implicações da consciência de classe e lugar.

3	Geografia	<i>Interpretar a realidade através do “olhar geográfico”.</i>	<i>cooperação e solidariedade; construir conhecimentos geográficos⁷, mobilizar saberes, intervir na realidade, relacionar local com global e contextualizar ações enquanto produtores de espaço.</i>
4	Conteúdos	Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade face às realidades sociais.	Associar os conteúdos à significação humana e social; passar da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.
5	Postura	Reavaliação crítica dos conteúdos.	Proporcionar elementos de análise crítica para ultrapassar a experiência, estereótipos e pressões difusas da ideologia dominante.
6	Método	Partem da relação com a experiência do aluno frente ao saber sistematizado.	Favorecer a correspondência entre conteúdos geográficos , interesses dos alunos e realidade (prática social e espacial); valorizar aulas práticas.
7	Relação Prof.º-aluno	Diretiva e dialógica; aluno como sujeito do conhecimento e participante ativo; prof.º é mediador; colaboração mútua nas trocas entre meio (natural, social, cultural) e sujeito.	Passar da experiência imediata (espaço vivido) ao conhecimento sistematizado. Experiência sincrética + Mediação = Análise da prá. soc./ espacial → Visão sintética.
8	Aprendizagem	Aquisição de visão clara e unificadora da realidade; apoio em estrutura cognitiva existente ou criada c/ o prof.º.	Ampliar a experiência do aluno a partir dos conteúdos e modelos sociais trazidos pelo professor.
9	Avaliação	Comprovação da capacidade de processar informações, lidar com estímulos do ambiente e organizar dados da experiência.	Contribuir para o progresso em direção a noções mais sistematizadas.
10	Manifestações	Interação conteúdos-realidade social; articulação do político e do pedagógico.	Garantir a participação do aluno; avançar na democratização efetiva do ensino para camadas populares.
11	Autores	Saviani, Snyders, Charlot, Makarenko, Suchodolski, profs.º da rede pública.	Pesquisa e elaboração de propostas de pedagogia dos conteúdos; adoção de métodos participativos.

Org.: O AUTOR, baseado em STÜRMER (2019b) e Libâneo (2010).

Tal quadro pode orientar a prática docente em Geografia na escola, de acordo com referenciais teóricos condizentes com a Geografia Crítica, fortalecendo uma visão que a afasta do senso comum, ao mesmo tempo em que advoga a favor de preceitos caros à experiência em educação no Brasil. Um exemplo é a formação urgente de sujeitos conscientes de sua classe e lugar, que se habilitem a estabelecer laços de cooperação e solidariedade desde a escola e que saibam (re)construir conhecimentos geográficos a partir de sua experiência

⁷ A esse respeito, pode-se consultar texto de Stürmer (2011a) sobre a construção do conhecimento geográfico com alunos por meio das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

socioespacial e territorial. Formação que atende à necessidade de se, em resumo, conhecer a própria geografia de seu país, em todas as escalas geográficas, isto é, a riqueza natural, biológica, geológica, cultural, social, histórica brasileira e a riqueza local, territorial, identitária, singular, em favor de uma autoconsciência espacial, integradora das experiências espaciais, relacionando contextos próximos e distantes de quem é sujeito produtor de espaço, mas também leitor dele – sujeito que lê e escreve sua Geografia.

Outra proposta muito útil à prática docente em Geografia e que utiliza os mesmos dispositivos teóricos acima vem da proposta de “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, em que João L. Gasparin (2011) propõe uma ação docente-discente da qual o aluno participa ativamente. Nela, o professor não trabalha pelo aluno, mas *com* ele, no movimento que vai da prática à teoria e retorna a ela, noutra nível de entendimento (prática-teoria-prática).

São cinco passos que operacionalizam a PHC, orientando metodologicamente o planejamento e a prática docente, em especial na Educação Básica. Um passo vincula-se ao outro, tendo como fio condutor a apropriação do conhecimento sistematizado com a mediação do professor e a participação do aluno/educando (Quadro 3).

Quadro 3 – Os cinco passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA		
Passos	Descrição	Operacionalização
1. Prática social inicial	O que professor e alunos já sabem, porém em níveis diferenciados.	Parte-se do conhecimento prévio do prof.º (sintético) e dos alunos (sincrético): o prof.º anuncia conteúdos e objetivos, depois dialoga com alunos sobre suas vivências e curiosidades.
2. Problematização	Reflexão sobre problemas da prática social, relacionados aos conteúdos.	Prof.º e alunos detectam questões a serem resolvidas e o conhecimento que é necessário dominar: estabelecem relações entre problemas e conteúdos, depois formulam perguntas problematizadoras, segundo múltiplas dimensões admitidas para abordá-las.
3. Instrumentalização	Ações didático-pedagógicas de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos.	Prof.º transmite aos alunos instrumentos para equacionar problemas detectados na prática social: o prof.º apresenta as dimensões escolhidas das questões anteriores e alunos comparam os conteúdos com o que sabem da vivência cotidiana, depois o prof.º usa de recursos para mediação pedagógica.
4. Catarse	Nova forma de entender a teoria e a prática social.	Alunos expressam a nova forma de entendimento da prática social: há uma nova síntese mental; união entre o cotidiano e o científico; resumo dos aprendizados segundo as dimensões do conteúdo; elaboração mental do novo conceito do conteúdo; depois, procede-se à síntese expressa em avaliação oral/escrita,

		formal/informal de tudo o que os alunos aprenderam.
5. Prática social final	Nova proposta de ação partindo do novo conteúdo sistematizado.	Alunos elevam-se ao nível sintético do prof.º e assumem proposta de ação: os alunos manifestam nova postura prática, atitudes e disposições expressas nas intenções de como se levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos; depois se comprometem e agem dispostos a executar o novo conteúdo científico no seu cotidiano, no exercício social.
Org.: O AUTOR, baseado em Gasparin e Petenucci (2009).		

Na proposta acima, o questionamento e análise da ação cotidiana parte da prática social, e não dos conteúdos. Ao se contextualizar os saberes dos educandos, valorizar sua aproximação aos conteúdos mesmo antes e fora do ambiente escolar, procura-se despertar a consciência crítica sobre o que está e acontece ao seu redor, bem como fazer uso do conhecimento sistematizado para transformar a si, à sua compreensão do mundo; transformar a sociedade e o meio.

Na Didática para a PHC existe a preocupação relativa à contextualização dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento, sugerindo abordá-los segundo várias dimensões e usar de múltiplos olhares sobre os conteúdos, uma vez que estes devem estar relacionados à prática social – e em função dela levantar problemas.

Assim, os conteúdos das Ciências Humanas, como a Geografia, aparecerão nos temas que o professor irá abordar, como nos problemas emergidos da *Prática social inicial* (1º passo) e, sem dúvida, nas dimensões sob as quais os temas e problemas serão vistos: histórica, cultural, política, econômica, social, ética, religiosa, científica e outras. A multiplicidade de olhares remete à interdisciplinaridade que caracteriza (ao menos deveria caracterizar) a geografia na escola: “*Geografia interdisciplinar*, multitemática, diversa, que extrapola a [sua] área de conhecimento” – como dito acima. Do mesmo modo que se afina à “ciência interdisciplinar, agregadora de conhecimentos oriundos de diversas áreas e subáreas” na academia – tal como se mencionou anteriormente.

A PHC, portanto, concorre para a renovação da Geografia Escolar, mas também para a valorização do professor de Geografia, quando seus conhecimentos, métodos, saberes, valores e, especialmente, as suas possibilidades interdisciplinares o colocam em vantagem na fase ou passo da PHC correspondente à *Instrumentalização* (3º passo).

Para Gasparin e Petenucci (2009), a implementação dessa Didática está vinculada a uma nova forma se pensar a educação pelos educadores, e a aplicabilidade com êxito depende: do compromisso em aprofundarem seus conhecimentos teóricos; e da criação das

condições necessárias à nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares.

O que se almeja, ao final, é um ensino significativo, crítico e transformador, ou seja, uma prática docente competente e compromissada que leve os educandos a “uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política” (Ibid., p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que é necessário discutir a teoria e prática docente em Geografia como algo corriqueiro na escola. Docentes, educadores e professores, em suas instituições, frequentemente têm sua disciplina questionada quanto à relevância e importância dentro do currículo, senão em relação ao status de ciência.

Quando é o caso de a Geografia e os geógrafos (licenciados) serem, no exercício da profissão, serem afetados por mudanças decorrentes da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por pressões advindas de movimentos influentes, dentro das escolas, como o Escola Sem Partido (ESP) ou pela forma incomum com que se passou a propagar o desprezo pelas Ciências Humanas – e, logo, à Geografia –, a teoria precisa ser revisitada e a prática repensada.

As mudanças em curso na Educação Básica e na concepção negativa em relação às Ciências Humanas são uma oportunidade de buscar um horizonte sólido à prática docente em Geografia. Revisitar e repensar o ensino da Geografia sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) figura-se indispensável, porque ela confere – tal como a escola e a maioria docente –, centralidade aos conteúdos, sugerindo abordá-los segundo sirvam aos objetivos de emancipação das camadas populares e transformação da sociedade, uma vez que pressupõe a ampla e basilar socialização do saber e da cultura.

Para a Geografia, na escola, o saber e a cultura relacionam-se à consciência dos direitos sociais, civis e políticos, ao conhecimento do território, seu povo e as variadas riquezas naturais e sociais. É, portanto, um instrumento que confere poder aos indivíduos, impulsionando suas características de territorialidade, espacialidade, ação e luta.

Com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a prática docente em Geografia ganha força não só para os docentes repensarem sua prática, como dá respaldo teórico para a atuação

em condições adversas, nas horas de resistência e nos momentos em que a sociedade prefere se calar a defender as ciências que iluminam os problemas sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de novembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRANDÃO, C. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2012.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2003. (Col. Livros de Bolsa).

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de et al (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 15-47.

COSTA, F. A. **Da busca de certezas à aceitação da dúvida**: uma colaboração do ensino de geografia com a psicanálise e educação. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, RS. 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200037/001102625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Segunda carta – Do direito e do dever de mudar o mundo. In: _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 53-63.

_____. Sétima carta – De falar ao educando e a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele. In: _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água. p. 85-92.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Curitiba: SEED, 2009. [16p]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006. (Col. Educar, v. 1).

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-75. (Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MEURER, A. C.; BOTTON, E. A.; STÜRMER, A. B. Práticas pedagógicas com o “óculos geográfico” no Instituto Federal Farroupilha. In: BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M. **O ensino de geografia na contemporaneidade: práticas e desafios**. [e-book]. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 288-316. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=126sMBf8BZUYGggjPJ9C9A3MlInpY6Ft>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MORAES, A. R. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTOS, M. Espacio y metodo. **Geocrítica** – Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Universidad de Barcelona, ano 12, n. 65, sep. 1986. [versión digital]. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#que>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAQUET, M. A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

_____; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SAVIANI, D. **La pedagogía histórico-crítica: primeras aproximaciones**. [e-book]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Col. Educação contemporânea). (Trad. livre).

SILVA, O. A. da; SANTOS, E. C. S.; COELHO NETO, A. S. (Orgs.). **Identidade, território e resistência**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

SOUZA, M. L. de. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes: escritos de divulgação científica e análise política**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

STÜRMER, A. B. As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, UFC, v. 2, n. 4, dez. 2011a, p. 3-12. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/92>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

_____. Democracia e participação na escola pública. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 5, n. 2, p. 124-135, 2011b. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/228/144>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

_____. Geografia interdisciplinar e desenvolvimento territorial. **Geosaberes**, Fortaleza, UFC, v. 8, n. 16, set./dez. 2017a. p. 69-80. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/586>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. Território: usos e significados de um conceito. **Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, UEM, v. 17, n. 199, dez. 2017b. p. 80-90. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36536/21310>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Desenvolvimento na Visão Geográfica: Espaço Território e Sociedade. In: ENCONTRO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE E ENCONTRO DE GEOGRAFIA DO SUDOESTE DO PARANÁ, ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 21., 2018, Francisco Beltrão, PR. **Anais eletrônicos...** Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2018. 9p. Disponível em: <<https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/XXIENGEO/anais>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

_____. "Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial" de Marcos Aurelio Saquet [Resenha]. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, FEE, n. 33, jun. 2019a, p. 114-119. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/boletim-geografico-rs/article/view/4328/4075>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____. Interseções entre educação e política na obra de Demerval Saviani. **Diaphonía**, Toledo, PR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), v. 5, n. 2, p. 113-127, 2019b. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/23190/14592>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____.; BOTTON, E. A. Geografia interdisciplinar e desenvolvimento territorial. In: FOLMER, I.; MEURER, A. C. (Orgs). **Territórios em movimento**. 2. ed. São Leopoldo, RS: Oikos, 2019. p. 230-234. Disponível em: <<http://oikoseditora.com.br/files/Territ%C3%B3rios%20em%20movimento%20-%20E-book.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____.; FERREIRA, L. S. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 155-168. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1372/796>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

VESENTINI, J. W. **Conceitos básicos da Geografia**. Produção: Ed. Abril Educação, 25 mar. 2010. Web aula. 06'38". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9EiM0JePxro>>. Acesso em: 1 jul. 2019.