

COMO DESENVOLVER O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO EM TEMPOS DE EaD?: competências, habilidades e ensino de geografia

HOW TO DEVELOP GEOGRAPHIC REASONING IN TIMES OF Distance Learning?: skills, abilities and geographic teaching

199

Submetido em 29 de julho de 2020

Aceito em 15 de setembro de 2020

Ricardo Manffrenatti Venturelli

ricardo.venturelli@unesp.br

Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente – São Paulo - Brasil

Resumo

Ensinar Geografia, e com isso, desenvolver o raciocínio geográfico no processo de ensino-aprendizagem é uma das propostas pedagógicas que mais necessitam reflexão. Transmitir e construir o conhecimento geográfico é muito mais do que expor as características das localidades. Construir o conhecimento geográfico é desenvolver a visão de mundo alicerçadas nas relações de informações e construções de conceitos, desde a escala mais próxima até a global. Assim como proposto pela BNCC, o conhecimento geográfico vai além da geografia das localidades, sendo o objetivo a construção do raciocínio geográfico dos fenômenos. Como construir isto através de aulas virtuais? Se em sala de aula, o desenvolvimento dessas habilidades requer preparação, atenção do docente e metodologias significativas para atingir o aluno. Em tempos de EaD devido a pandemia estas propostas ficam mais complicadas, seja pela falta de acesso as TICs, seja pela necessidade de se repensar as ferramentas didáticas que atinjam o objetivo. Ademais, temos de refletir primeiramente se o docente consegue compreender o raciocínio geográfico e suas espacialidades. Logo o objetivo deste artigo é provocar a reflexão sobre como desenvolver o raciocínio geográfico através das habilidades presentes nos currículos, e com isso trabalharmos metodologias e ferramentas didáticas que proporcionem um aprendizado significativo.

Palavras-chave: Raciocínio Geográfico; Ensino de Geografia; Habilidades

Abstract

Teaching Geography, and with that, developing geographic reasoning in the teaching-learning process is one of the pedagogical proposals that most need reflection. Transmitting and building geographic knowledge is much more than exposing the characteristics of localities. Building geographic knowledge means developing the worldview based on relations of information and concept construction, from the closest scale to the global one. Transmitting and building geographic knowledge is much more than exposing the characteristics of localities. As proposed by the BNCC, geographic knowledge goes beyond the geography of localities, the objective being the construction of the geographic reasoning of the phenomena. How to build this through virtual classes? If in the classroom, the development of these skills requires preparation, teacher attention and significant methodologies to reach the student. In times of distance learning because of pandemic these proposals become more complicated, either due to the lack of access to information and communication technologies, or due to the need to rethink the teaching tools that reach the objective. Furthermore, we must first consider whether the teacher can understand geographic reasoning and its spatiality. Therefore, the objective of this article is to provoke reflection on how to develop geographic reasoning through the abilities present in the curricula, and with that we work on methodologies and teaching tools that provide meaningful learning.

Keywords: Geographic Reasoning; Geography Teaching; Abilities

Introdução

Há tempos temos a preocupação de como desenvolver o ensino de geografia sem ser uma disciplina simplória e enfadonha (LACOSTE, 2012, p. 21). Com a reformulação epistemológica da geografia nova, há o rompimento com as simples descrições dos locais e com a análise de dados. Compreender os processos, suas materialidades e contradições passou a ser o modo de entender o espaço. Porém, o ensino escolar de geografia demorou a romper suas didáticas sobre a simples descrição do mundo, caindo no risco de ser um pastel de vento sem objetivo apenas descrevendo os locais e decorando as informações, mesmo aquelas abordagens pautadas pela geografia crítica, por muitas vezes são tão discursivas que não atinge nossos alunos (KAERCHER, 2004). Situações que ocorram talvez pela presença de docentes formados ainda nas escolas tradicionais e quantitativas, talvez pela demora na reformulação dos materiais didáticos ou mesmo na falta de diálogo entre a academia e a escola, ou mesmo por docentes não formados em Geografia.

Os documentos curriculares das últimas décadas indicam propostas didáticas que rompem com a mera descrição e explanação de conteúdos ao propor novas ferramentas didáticas e abordagens metodológicas que adentram as construções multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinaridades no que conhecemos como pedagogia por competências.

Mas de pouco é útil se o docente em sala de aula apenas assumir o papel de reprodutor sem reflexão das informações de conteúdo dos livros e materiais didáticos. Tal como no caso do ensino de geografia, sem construir as espacialidades e mesmo de relacionar o currículo a realidade do aluno. Sabemos e entendemos todas as adversidades e precariedades que envolvem a docência, as dificuldades de desenvolvermos didáticas significativas devido as sérias problemáticas educacionais encontradas, da falta de recursos e tantas outras ferramentas aos quais seriam de uso primordial. Além das condições individuais de cada docente que lhes possibilitem tempo para dedicar-se, refletir e construir metodologias, devido uma realidade de jornada e acúmulo de trabalho estafante.

E dentro das perspectivas curriculares e suas considerações pedagógicas, estas mudanças são percebidas pelos docentes na maneira como os materiais didáticos abordam e desenvolvem os conteúdos programáticos. Dessa forma, a ampliação da distribuição desses materiais de apoio através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), aos quais são construídos a partir das orientações curriculares vigentes proporcionam os objetivos da formação neoliberal da pedagogia por competências.

Além da universalização do acesso ao conhecimento é preciso indicar nesses materiais diretrizes conceituais, didáticas e éticas. Para isso, a avaliação do material a ser distribuído nas escolas é realizada através de edital que indica critérios concisos e contundentes para ter seu crivo decido, respeitando inclusive os direitos humanos. E uma vez aprovado, as editoras passam a entregar seus exemplares para a escolha dos docentes nas unidades escolares. Se há um critério rígido para o material fazer parte do PNLD, o mesmo pode não acontecer quando cabe ao corpo docente da unidade escolar fazer a escolha. Sendo assim, há de se questionar os critérios de escolha do livro didático, pois, se não há reflexão na escolha como haverá reflexão em sua utilização em sala de aula no desenvolvimento do conhecimento que rompa com as didáticas

expositivas e reprodutivas?

Desde a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) no final dos anos 1990 até o desenvolvimento da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), necessitamos refletir principalmente pelas suas orientações neoliberais, submetidas a diretrizes do mercado e de agências multilaterais. Se há críticas extremamente necessárias a serem feitas, há também de se ressaltar que esta proposta apresenta pontos interessantes e precisa ser abordada de maneira mais efetiva no ensino de geografia. Dentro desta reorganização curricular e entre as atribuições do ensino de geografia, o desenvolvimento do raciocínio geográfico é proposto para a construção do conhecimento e entendimento dos conteúdos.

Assim, como metodologia para construção da reflexão, iremos nos ater as principais considerações sobre a pedagogia de competências e o ensino por habilidades abarcados nestas diretrizes curriculares, e pensar em como podemos, a partir de nossas realidades, construir o conhecimento geográfico. Percorreremos as principais considerações presentes nas duas últimas construções curriculares no Brasil e como se apresentam os propósitos do ensino, dialogando com os conceitos e temas do ensino de geografia com as habilidades objetivadas.

Neste artigo não iremos trazer relatos de experiência ou orientações didáticas. Iremos refletir como os docentes estão repensando suas didáticas e se estas estão contemplando o raciocínio geográfico.

Porém, uma nova realidade surge no momento que nos deparamos com o ensino à distância devido a pandemia da COVID-19 ao qual levou a suspensão das aulas presenciais e que nos faz repensar em toda didática utilizada para construir o conhecimento geográfico. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem já era algo presente nas discussões sobre um futuro breve da educação. Ideologicamente e economicamente muito já tem sido pensado em EaD na educação básica, seja pelo *homescholling* e/ou pelo interesse do mercado, isto já estava pairando no ar. A necessidade do isolamento social devido a pandemia apenas escancarou as portas para algo que já era pensado.

Se a construção do raciocínio geográfico necessita de grande reflexão para ser empregada presencialmente, virtualmente necessita de muito mais dedicação, principalmente às crianças dos

anos iniciais que estão desenvolvendo suas habilidades de compreensão do espaço e suas dimensões, e aos adolescentes dos anos finais que estão se deparando com informações que se não contempladas pelas suas conexões serão apenas informações jogadas ao vento.

Geografia (s)... Afinal, quem faz a tal Geografia?

Há um hiato muito grande na Geografia entre a escolar e acadêmica. Interessante ressaltarmos que a geografia escolar no Brasil é anterior aquela desenvolvida nas universidades (ALBURQUEQUE, 2011, p. 23) e ainda que muitos autores e docentes entendem “a disciplina escolar e a acadêmica, como tendo uma única dimensão, ou como se a primeira fosse uma expressão decorrente e simplificada da produção acadêmica” (ALBURQUEQUE, 2011, p. 20). Temos de partir sobre dois pontos de reflexão, sendo o primeiro sobre o hiato entre a geografia desenvolvida na educação básica - e que além de tudo, atua na formação cidadã e de entendimento do sujeito no mundo – e aquela de caráter científico desenvolvido nas universidades, ao qual não deveria existir tal distância. Quando se contrapõem as experiências e metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem frente as conceituações da geografia acadêmica surge uma lacuna imensa entre ambas, ocasionada por uma via de mão dupla ao qual a geografia escolar incorre no risco de se limitar a reprodução de materiais didáticos previamente elaborados, e materiais estes que são produzidos muitas vezes por docentes do ensino superior ou autores enaltecidos pelas editoras, e assim, desenvolvem propostas que estão longe de serem efetivas para muitas realidades. É aí que notamos o distanciamento e a falta de relação entre as geografias. O segundo ponto é não cometermos o erro crasso de associar a formação escolar como uma apresentação abreviada dos conceitos acadêmicos. Certamente que a formação acadêmica do futuro docente é importante, principalmente para que não se limite a reproduzir de conteúdo e possa ser um produtor de metodologias e propostas didáticas significativas. Talvez um dos caminhos mais perigosos que culminam nesse erro estão nas duas pontas da realidade de formação docente existente atualmente. Há cursos de graduação que focam boa parte do seu currículo na formação acadêmica, tendo as disciplinas de licenciatura apresentadas secundariamente. Enquanto há outras graduações, geralmente de curta duração, que

direcionam apenas a técnicas reprodutivistas do ensino. Mas afinal, o que deve ser abordado no ensino de geografia?

[...] em geografia deve-se ensinar geografia! Mas não é tão óbvia quando não está claro que geografia ensinar. A falta de clareza quanto a esta questão deve-se ao fato de que nas últimas décadas a ciência geográfica evoluiu muito no que se refere à abordagem teórico metodológica de seu objeto de estudo. E os professores atuantes nas redes de ensino não acompanharam essa evolução, permanecendo presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos. (ALMEIDA, 1991, p. 84).

Consideramos importante ressaltar que se os professores atuantes na educação básica não acompanharam a evolução teórica da geografia – como afirmado na citação –, a academia em determinados pontos também se distanciou da realidade escolar ao se reduzir a seu próprio ambiente. À época desta reflexão tal realidade se mostrava proeminente devido ao momento de transição epistemológica. E quando falamos do ensino de geografia no limiar do fechamento da segunda década dos anos 2000, quase três décadas após a consideração trazida, nos deparamos em uma situação de que pouco se adianta tamanhas reflexões sendo que muitas delas se resumem apenas seus mundos (escolar e acadêmico) sem haver a contribuição para o diálogo entre o saber escolar e o saber epistemológico, separados por um muro ao qual um observa a realidade do outro sem a viver de fato. E a quem cabe fazer essa ponte para que todo conhecimento teórico metodológico chegue ao docente da educação básica que está a face do que acontece em sala de aula?

Não é foco deste artigo discutir as demandas que o trabalho docente requer e por isso acabam por tornando boa parte do tempo fora do ambiente escolar e dificultando o aperfeiçoamento pedagógico e acadêmico do professor. Entretanto, cabe destacar sobre os caminhos percorridos pelos docentes quando buscam o aperfeiçoamento, tais como especializações e cursos complementares, indicados pelas suas perspectivas profissionais, e assim, são orientadas por diretrizes voltadas às práticas e melhorias pedagógicas. Além daquelas promovidas pelas secretarias de educação, aos quais estão sempre vinculadas às ideias centrais daquela gestão e subsidiadas muitas vezes por institutos que definem as linhas educacionais que

promovam suas objetivações, se distanciando do aporte teórico da área de conhecimento e adentrando em conceitos orientados às instrumentações didáticas. Então, errado dizer que os professores da educação básica não acompanham a evolução acadêmica. Na verdade, eles acompanham conceituações e abordagens aos quais lhes respondem as demandas pedagógicas e que sejam efetivas a sua atividade, mesmo que por vezes sejam propostas estabelecidas por grupos que determinam o rumo da educação aos seus dizeres.

Contudo, até onde a academia se distanciou da educação básica? Há muito interesse na contribuição da academia para a educação básica e seus esforços para colaborar com os processos de ensino são inegáveis, assim como muitos docentes buscam exercer sua função em sala de aula com reflexão e propósito. Porém, os muros e distâncias que ainda existem podem ser rompidos. Não existe mais geografia ou menos geografia. O que existe são geografias com propósitos, métodos e abordagens distintas, mas todas são Geografia.

A Geografia e seu diálogo com o currículo escolar

Antes de tudo, os saberes geográficos podem ser construídos em diversas realidades e bases para que se compreenda o mundo que vivemos e nosso papel enquanto sujeito ativo na construção das espacialidades. Porém, para atuarmos em quaisquer níveis da educação formal, é necessária a formação sistemática e legal. E nessa interpretação, ensinar Geografia é poder transformar o conhecimento acadêmico em habilidades que contemplem a apreensão dos fenômenos através dos princípios do raciocínio geográfico. O trabalho docente consiste em ensinar e contribuir à humanização dos alunos historicamente situados, bem como a construção dos saberes que está ligada à construção de sua identidade.

E como garantir a qualidade no ensino de geografia? Tal indagação não se resume a ter uma formação acadêmica de grande relevância, ou uma formação em cursos de graduação de curta duração. Não será isso que determinará qual é o melhor ou pior professor. Certo que saberes geográficos deficitários podem prejudicar na compreensão e construção das habilidades, mas, certo ainda que saberes geográficos complexos que não atingem o aluno em sua construção cidadã nada mais são que palavras ao vento.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2002, p. 38).

Logo, para ensinar é preciso ter um amplo conhecimento epistemológico e conceitual. Todavia, temos que saber como transpor as referências geográficas para daí construirmos o conhecimento geográfico com o aluno, e não ficar atado aos currículos e propostas de materiais didáticos. Claro que estamos nos pautando em abordagens e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem que partem do princípio das experiências de vida e culturais do aluno somadas as interações sociais e ambientais ao qual possibilita o aprendizado baseado na vivência social. E dentre tantas concepções pedagógicas, esta é muito pertinente à uma disciplina – e ciência – que propõe ir além da explicação do mundo e sim transformar esse mundo que vivemos, independente da escala de seu “mundo”.

Dessa forma, precisamos construir uma Geografia representativa da realidade ao qual todo ambiente escolar esteja imergido. Não basta limitarmos o ensino de Geografia a conceitos ou fenômenos, aos quais são muito comuns em materiais elaborados com o objetivo de sucesso nos exames vestibulares, como também não basta apenas reproduzir livros didáticos com seus conteúdos e metodologias elaboradas como indicadores de trabalho em sala de aula. Tudo se torna tão vago e distante que a Geografia passa a ser vista como uma disciplina simplória, enfadonha e verborrágica. Desde a renovação da Geografia, a partir de 1978 no Brasil, o ensino de Geografia vem passando por transformações, rompendo com as meras descrições dos locais e se reconsolidando como disciplina ao se desvencilhar da fusão chamada de Estudos Sociais, ao qual junto com a História havia sido transformada sob uma ótica conservadora vinculada a pedagogia tecnicista. Apenas no final da década de 1990 é que passamos a ter orientações concisas na elaboração do currículo escolar, e com isso, a Geografia propõe o rompimento das descrições de paisagem, economia e sociedade para adentrar em questões concretas e efetivas.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o currículo educacional passa por uma série de mudanças e organizações, mesmo apresentando uma proposta de viés neoliberal

para a educação brasileira, temos novas orientações pedagógicas que vencem o tradicionalismo. É importante discutirmos como esse documento e as políticas educacionais passaram a orientar a formulação dos currículos, e em consequência, as práticas pedagógicas baseadas em teorias que indicaram os caminhos que o processo de ensino e construção do conhecimento percorreria. Por mais que os PCN's apenas orientem a formulação curricular, seus objetivos ainda exprimiam o propósito doutrinador de pensar e construir o conhecimento (AZEVEDO; SACRAMENTO, 2016, p. 271).

A atuação e influência do Banco Mundial na elaboração dessa política educacional foi de grande destaque, tal como afirma Haddad (2008, p. 33). Entre estas, há a universalização do acesso a livros didáticos pelos alunos da rede pública de todo país. Assim, muitos materiais didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como os currículos de secretarias estaduais e municipais passam a apresentar concepções que iam ao encontro dessas diretrizes. E claro, as qualidades editoriais, gráficas e didáticas destes materiais tiveram uma melhoria significativa, tal como aponta Albuquerque (2011, p. 25)

Assiste-se, dessa década até os dias atuais, a um aumento nunca visto do número de publicações e da diversidade de aportes teórico e metodológico nos livros didáticos de Geografia, assim como uma melhoria na qualidade desses livros, como decorrência das avaliações feitas pelo Ministério da Educação – MEC a partir do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

E nesta proposta pedagógica, inicia-se no Brasil de forma sistemática a construção curricular a partir do ensino por competências e habilidades. Baseadas nas concepções de um aprendizado organizado na articulação e interações de situações e não mais limitada ao conteúdo. Estas premissas contemplam a ideia de que as competências sejam o processo total de construção do conhecimento alicerçadas pelo desenvolvimento de habilidades ao qual atinjam o conhecimento e os procedimentos para tal.

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas;

apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. (PERRENOUD, 1999, p. 2).

Basicamente, temos que o ensino por competências trata de desenvolver no aluno habilidades ao qual lhes permitam ter instrumentos e conhecimentos para a resolução de situações e tarefas, Perrenoud (2000) indica que o ensino por competências é primordial para os professores terem sucesso na função de ensinar a partir de seus conhecimentos teóricos¹.

Certo que há um rol importante de autores que trabalham com essa proposta e desenvolvem relevantes contribuições que passam a orientar as formulações curriculares e diretrizes educacionais por todo país. Por exemplo, Sacristán (2011) ressalta que o enfoque nas competências apresenta diferentes significados na rotina educacional, sendo que para alguns trata-se de criar indivíduos eficientes para a competitividade do mercado e para outros apenas como instrumento de modelação à indivíduos submissos as demandas do mercado. E com isso, a organização curricular e as propostas de ensino passam a serem fundamentadas nesta premissa, assim como aponta Dias (2010, p. 76) “a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional”. Importante destacarmos que os PCN’s não trazem de fato os conceitos de Perrenoud em sua descrição, porém, a contextualização deste está em plena consonância teórica.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais

¹ Perrenoud (2000) indica dez competências básicas como objetivo do processo de ensino: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem. 2. Gerar a progressão das aprendizagens. 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam. 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho. 5. Trabalhar em equipe. 6. Participar da gestão da escola. 7. Informar e envolver os pais. 8. Utilizar as novas tecnologias. 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Gerar sua própria formação contínua. E a partir delas são desenvolvidas as habilidades associadas as matrizes curriculares de cada componente.

atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. (BRASIL, 1997, p, 32).

Se lêssemos apenas esta afirmativa poderíamos concluir que se trata de diretrizes à uma educação libertadora. Todavia, a proposta de organização curricular dos PCN's vai ao encontro com as teorias pedagógicas do ensino por competências e situado nesta abordagem pedagógica está a vinculação aos conceitos da educação ao qual contemple as demandas do mercado de trabalho na formação do sujeito. O desenvolvimento das habilidades passa a estar presente no cotidiano escolar, porém, a forma ao qual vem sendo trabalhada necessita de cuidado por muitas vezes não haver reflexão e objetivo nos planos de ensino. Como apontado por Carvalho (2009, p. 146) o grau de conhecimento do ensino por competências por muitos professores se limita “a partir de sua prática e cotidiano”, muito pela autoconfiança de seu domínio de conteúdo ou mesmo por seguirem à risca os manuais contidos nos materiais didáticos, e assim:

Possuem pouco conhecimento teórico sobre as concepções pedagógicas que orientam seu trabalho [...], as críticas ou resistências que apresentam derivam, em grande parte, de sua incompreensão ou de uma perspectiva de que vê a pedagogia das competências como “o mais do mesmo”. Veem na pedagogia das competências apenas a repetição de velhos discursos, mas não fundamentam suas críticas (CARVALHO, 2009, p. 146).

Bem como aponta Zanona (2016, p. 20) “a palavra competência tem sido usada exaustivamente, nos meios acadêmicos e corporativos”. Generalizações nos fazem errar. E não queremos aqui atribuir à toda classe docente o desconhecimento das teorias e metodologias que regem seus currículos e políticas educacionais. Contudo, deixamos a reflexão de quantos professores já estiveram em contato com os documentos que regem seu trabalho pedagógico? E destes que já foram apresentados, quantos tiveram tempo, ou interesse, de estudar estas teorias? Seja por falta de tempo, falta de interesse ou mesmo por omissão das instâncias superiores que nunca lhes expuseram os documentos e autores que orientam sua atuação. O professor que não reflete sobre o material e as orientações didáticas que tem em mãos pode cometer o erro de repetir a velha descrição de conteúdo. Por exemplo, nas propostas de organização curricular para o

ensino de geografia estão presentes diversas indicações de como atribuir significado ao que está sendo trabalho em sala e assim desenvolver as habilidades que contemplem o entendimento dos conceitos presentes nos currículos e materiais didáticos.

Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. (BRASIL, 1998, p. 30)

Entretanto, aponta Azevedo e Sacramento (2016, p, 272) que não há uma única concepção epistemológica trabalhada ao longo do documento referente a Geografia, ocorrendo um sincretismo entre escolas de pensamento e “dessa maneira, o documento é composto por contradições pedagógicas, mas também tensões geográficas”. Por isso, é importante termos o conhecimento de como desenvolver o ensino de geografia para não nos perdemos entre conceitos e abordagens teóricas distintas que possam nos levar a práticas didáticas imprecisas na construção do conhecimento.

A Geografia para ser efetiva tem que perpassar por todas as suas escalas, do local ao global, e assim atingir o sujeito que é agente direto de sua relação com o espaço. Currículos, fenômenos e conceitos são importantes, mas de nada valem se não serem significativos naquele contexto escolar e social ao qual está inserido. E assim, podemos construir uma aprendizagem significativa ao qual um dos principais meios está no desenvolvimento do raciocínio geográfico para além da epistemologia teórica e do emprego de conteúdos curriculares. Afinal, o professor deve ser agente que atua por intermédio da mediação na construção do conhecimento e formação cidadã do aluno, identificando suas necessidades e desejos!

Habilidades no ensino de Geografia... O Raciocínio Geográfico e a BNCC

Enquanto os professores estavam se acostumando com as novidades – nem tão novas assim – da pedagogia por competências e habilidades surge uma nova estruturação curricular no país, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta aparece com o objetivo de padronizar os

currículos e concepções pedagógicas, uma vez que as discrepâncias de conteúdo, organização temática, metodologia e abordagem pedagógica entre os currículos da educação básica no país se mostrava muito divergentes. Nem sempre os currículos oficiais seguiam os mesmos processos de aprendizagem dos livros didáticos. A BNCC se apresenta com um documento de caráter normativo, propondo o conjunto de aprendizagens essenciais.

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC se pautam na educação integral e no desenvolvimento de competências, concebida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) e atitudes e valores frente a resolver problemas e complexidades cotidianas e formação cidadã e adequação ao mundo do trabalho. Nesse ponto entendemos que o viés que rege a BNCC é o mesmo que visa a formação do indivíduo em uma concepção de educação neoliberal, sendo muito mais orientada a capacitação ao mercado do que à uma visão crítica de mundo.

Logo de início a BNCC apresenta suas premissas e indica que é preciso desenvolver o ensino para que este afirme valores e estimule ações para entender as transformações da sociedade atual. Para tal, traz aquilo que considera como as principais competências que necessitam ser apreendidas inter-relacionadas nas etapas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. A partir das dez competências gerais da BNCC foram construídas as habilidades de acordo com as etapas de formação e específicas, estruturada de forma a contemplar as áreas do conhecimento, seus componentes curriculares, unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Sendo que na Educação Infantil, os campos de experiências são comuns a todas as faixas etárias, mas os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento são específicos para cada uma delas. Para o Ensino Fundamental, são descritas habilidades específicas para cada um dos

componentes em cada ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, é relacionado um conjunto de habilidades para cada competência específica de área.

Importante destacarmos a progressão de aprendizagens, aos quais vão se tornando mais complexas de acordo com o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, bem como as escalas de interação social e de aprendizagem, partindo do entendimento do “eu” até as relações sociais com o próximo, seja na família, na escola, assim, entendo a complexidade das escalas, do local ao global.

A BNCC traz a indicação do uso do raciocínio geográfico durante o trabalho didático, a fim de se contemplar as habilidades propostas enquanto se trabalha no processo de apreensão e compreensão do conteúdo curricular. Ensinar Geografia não é apenas explicar os conceitos e discorrer sobre processos, “os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p. 359).

Quadro 1: Descrição dos princípios do Raciocínio Geográfico

PRINCIPIO	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 produz.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018, p. 360)

O raciocínio geográfico não é algo inédito, trata-se de uma metodologia de compreensão de conteúdos e fenômenos trabalhadas em diversos países e por muitos autores da Geografia

VENTURELLI, Ricardo Manffrenatti. Como Desenvolver o Raciocínio Geográfico em Tempos de Ead?: habilidades e ensino de geografia no meio virtual. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 05, n. 02, p. 199 -219, 2020.

brasileira. Acreditamos ser esta uma base essencial para o entendimento não apenas dos temas geográficos, mas compreender estes temas e construir as habilidades que contemplem as espacialidades e suas complexidades. Para a BNCC, o raciocínio geográfico é

[...] uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p. 359).

A construção das habilidades atende a continuação e progressão curricular conforme o desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, os materiais e procedimentos didáticos devem conceber ao aluno seu espaço percebido, concebido e vivido de maneira não linear, visto as relações que definem a situação geográfica. Devemos trabalhar a partir de uma Geografia investigativa em escalas, de acordo com o processo cognitivo, e assim, contemplar as habilidades que desenvolvam gradativamente a visão de mundo, sendo um procedimento importante, pois se a visão neoliberal não propõe a formação crítica do aluno, com o raciocínio geográfico podemos então desenvolvê-la, mesmo que na contramão das diretrizes. Não se trata de um trabalho fácil, pois, além de precisar haver um conhecimento conceitual da temática trabalhada, devemos objetivar metodologias didáticas aos quais atinjam os objetivos educacionais e pessoais para o desenvolvimento do aluno. Visto a realidade presenciada, nem sempre é possível elaborar tais recursos e métodos, e por isso, a importância de que os materiais didáticos apresentem aos professores recursos, caminhos e propostas para subsidiar o trabalho.

O ensino de Geografia em tempos de pandemia e suas habilidades em aulas remotas

Continuando nossa interpretação sobre a construção do conhecimento geográfico através do raciocínio geográfico e a contemplação das habilidades presentes na BNCC, ressaltamos que cada professor tem suas ferramentas didáticas, cada realidade educacional pede um desenvolvimento pertinente a si. Iremos então discorrer, a partir da interpretação do que nos traz a BNCC, sobre como se dão as construções do conhecimento geográfico. Para isto foi necessária

uma leitura atenta a este documento, bem como a realização de oficinas e cursos de aperfeiçoamento² que subsidiaram esta reflexão.

A BNCC está organizada de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno, e para isso é proposto os temas propostos nas unidades temáticas e objetos de conhecimento estão associadas as habilidades de acordo com a idade e capacidade do aluno em compreender. As unidades temáticas foram dadas em cinco frentes - O sujeito e seu lugar no mundo/Conexões e escalas/Mundo do trabalho/Formas de representação e pensamento espacial/Natureza, ambientes e qualidade de vida (BRASIL, 2018, p. 381) -, e assim são trabalhados a partir do desenvolvimento da complexibilidade das relações sociais e da interpretação dos elementos espaciais.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2018, p. 361).

Portanto, importante compreendermos o percurso realizado em cada etapa de ensino e como as competências são construídas por quando se desenvolvem as habilidades pertinentes a cada momento. Não seria possível desenvolvermos uma análise pormenorizada do todo, e por isso, indicamos brevemente uma proposta de análise seguindo determinada temática trabalhada e quais são suas habilidades. Pensando, por exemplo, em como o aluno desenvolve sua concepção entre si e o mundo nas diferentes etapas de sua educação:

Educação Infantil: aqui trazemos a habilidade **(EI02ET04)**: Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). Logo, para esta faixa etária o objetivo é desenvolver habilidades do seu corpo com o espaço em torno de si.

Ensino Fundamental: importante mencionarmos a diferença estrutural entre o Ensino

² O portal AVAMEC oferece uma série de cursos de curta duração em ambiente on-line voltados sobre a BNCC. Disponível em < <http://avamec.mec.gov.br/#/>>. Acessado em 10 de setembro de 2020.

Fundamental nos anos iniciais e nos anos finais. Indicamos a análise da habilidade: para os anos iniciais **(EF01GE01)** – Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. Presente na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, ao qual objetiva o desenvolvimento da lateralidade e compreensão das escalas e suas diferenciações. Já para os anos finais há a especialização do componente e para o aluno é importante sua adaptação a novos procedimentos. Para exemplo de análise dentro da mesma unidade temática, trazemos a habilidade: **(EF06GE01)** – Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. Assim, já é proposto ao aluno compreender o espaço ao seu redor e suas materializações históricas, e com isso construir meios para compreender suas modificações.

Ensino Médio: na habilidade **(EM13CHS205)** – Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis – temos aqui a ideia de compreensão de diferentes escalas e construções territoriais que necessitam ser compreendidas e estabelecidas as conexões entre elas. A qual assunto estas habilidades estariam associadas? Ensinar globalização à alunos que mal conhecem territórios além daqueles vividos é tão difícil, como falar em tecnologia para turmas que sequer tem acesso à internet. Como também é difícil mostrar as contradições do mundo ao aluno que nunca passou por necessidade em toda sua vida. Por isso, não vamos nos limitar a reproduzir os conteúdos temáticos ou seguir à risca os manuais didáticos. Apenas demonstramos aqui um exemplo ao qual nos permite refletir e cabe a nós identificarmos os métodos e procedimentos que atendam um ensino de geografia efetivo, que contribua para o desenvolvimento das habilidades dentro da realidade vivida por cada aluno e que o conhecimento sirva para muito além das avaliações.

E se todas estas premissas necessitam de ampla reflexão e dedicação por parte de professores, e também dos alunos, para serem construídas no ambiente escolar, ao qual o trabalho didático está sendo elaborado e desenvolvido em conjunto. A distância isto se torna uma tarefa hercúlea. Por mais que sempre houve tarefas a serem realizadas em casa, estas eram subsidiadas por aulas presenciais. Tantas são as novidades no meio educacional. Além das pautas indicadas

pelas políticas educacionais, elaboração de currículos e processos de ensino, eis que o avanço tecnológico é algo que não podemos deixar fora da sala de aula. A tecnologia está presente em nosso cotidiano, porém, não acessível para todos. Algumas escolas utilizam as TIC's como ferramentas principais no processo de ensino, enquanto tantas outras a realidade é a falta de recursos e materiais para auxiliar o trabalho pedagógico. Tenha o que tiver em mãos, seja qual for a realidade, a aprendizagem só poderá ser efetivada a partir do momento que ela apresentar significado.

Entretanto, embalados nos discursos contrários aos docentes e as propostas pedagógicas, há uma fração da sociedade que pede o direito de “ensinar e educar” seus filhos em casa, no que simploriamente é chamado de *homescholling*. Todavia, há também muitas propostas para a transformação do ensino em semipresencial ou mesmo a distância em totalidade. São indicações presentes em muitas frentes educacionais e certamente influenciadas por corporações e institutos que irão ter vantagens nisto, como também presente na a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). O Ensino à distância já é uma realidade em muitas modalidades, desde cursos de aperfeiçoamento até graduações, porém, majoritariamente voltada a estudantes mais velhos, aos quais acredita-se possuir autonomia e maturidade para o desenvolvimento dessa metodologia de estudos. Tanto as ideias do ensino sob responsabilidade dos pais, quanto as propostas da reforma do Ensino Médio seriam utilizadas em faixas etárias que necessitam de acompanhamento pedagógico efetivo.

E nesse turbilhão de incertezas nos deparamos com a pandemia da COVID-19 e a necessidade de isolamento social. Desde março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em diversos estados do Brasil, tal como ocorreu em outros países. Quais seriam as orientações e rumos a serem seguidos para continuar o processo de ensino? Nada estava claro e nesse momento é introduzido de cima para baixo as novas ferramentas educacionais de teletrabalho com a aplicação de atividades e aulas remotas com o uso de meios digitais para tal. O docente é pego despreparado e assustado com tudo isso. A preocupação em ensinar os alunos, sabendo que boa parte não tem acesso aos canais digitais é uma das inquietações. Mas, quantos professores também não possuem os meios para tal e sequer possuem domínio para seu uso?

Professores têm se desdobrados para conseguir realizar um ensino que seja efetivo e acessível para a maioria dos alunos. Contudo, toda essa nova realidade acabou por forçar um retorno às metodologias expositivas e atividades somatórias que estão sendo atribuídas de maneira exaustiva e sem objetividade aos alunos. Mencionando ainda a existência de ferramentas de aulas virtuais estabelecidas para toda a rede de ensino de maneira genérica, que fogem as realidades e particularidades de cada escola e cada turma, como um show midiático.

O quão complicado é desenvolvermos uma aprendizagem significativa realizada apenas pela via do emissor. Não há recursos, não há materiais, não há ambiente propício ao estudo. Apenas temos as aulas à distância, a exposição de conteúdos e a cobrança para o cumprimento de atividades. Uma metodologia nada ativa e significativa. E mais, quantas crianças podem contar com a ajuda dos pais? Pais ausentes, que estão trabalhando, pais que não possuem instrução para poder auxiliar. A realidade é complexa, dura e só explícita as diferenças de oportunidades existentes.

Desde o início do processo de desenvolvimento do ensino, aos quais em Geografia o aluno passa a compreender as lateralidades, distâncias, orientações, escalas até chegar as complexidades do espaço geográfico, é necessário o acompanhamento pedagógico e metodologias de ensino que contemplem tais habilidades. Tantas são as dificuldades para desenvolvermos o raciocínio geográfico em tempos de pandemia e aulas à distância. Contudo, que este momento nos sirva para refletirmos sobre as nossas práticas didáticas e o quão elas são efetivas seja ela pelo meio ou realidade que for.

Considerações finais

Se está é a realidade ao qual querem definir para nosso ensino, estamos percebendo o quanto ela é limitada e por vezes ineficazes. Mas, quem nos garante que estes não sejam os objetivos? O de garantir o ensino efetivo e de qualidade a poucos alunos, enquanto aos demais seja transmitido apenas uma formação tecnicista para atender as demandas do mercado de trabalho. Entretanto, antes de tudo, é preciso refletir sobre a educação. O quanto estamos alheias as dificuldades e de aprendizagem e social de nossos alunos? O quanto estamos apenas

reproduzindo conteúdos e pedagogias aos quais por vezes sequer as compreendemos?

Ensinar Geografia é desenvolver meios para que os alunos entendam o mundo que vivem. Vamos aproveitar para ensinarmos uma Geografia efetiva, inclusiva e transformadora. Nossos alunos possuem muitas particularidades, realidades e perspectivas para serem modelados à uma única interpretação de mundo. E assim, terminamos este artigo como o iniciamos, com a pergunta em como desenvolver o raciocínio geográfico em tempos de EaD?

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., Rio de Janeiro, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia.** Revista Terra livre, Associação dos Geógrafos do Brasil, n.8, p.83-90, São Paulo, 1991.
- AZEVEDO, Ana Carolina de; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **As políticas curriculares para a formação básica do ensino de Geografia no Brasil.** In: 5º ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: As políticas curriculares e o ensino de Geografia, 5, 2016, Campinas. **Anais...** Campinas-SP: AGB Seção Campinas, 2016, p.266-278.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 10 de setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - geografia.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Celso. Políticas educacionais e modelos de competência: objetivação e

apropriação no cotidiano escolar. In: Elaine T. Dal Mas Dias; Marcos Antônio Lorieli (Org.) **Teorias e políticas em Educação**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 141-149.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em educação: conceitos e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 73-78, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento**. **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06, p. 56-60, Fortaleza, 2004.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.
_____. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZANONA, Roberta Castaldoni. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: CEETEPS, 2016.