



Aprendizagem da geografia e história

Aprendizagem da geografia e história

Marcos Alexandre Ti Fai Mak

Marcos Humberto Stefanini de Souza

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Cristiane Lisandra Danna

Danielly Nunes Andrade Noé

Emanuel Santana

Grasiele Aparecida Lourenço

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Paulo Heraldo Costa do Valle

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Daniela Resende de Faria

Editorial

Adilson Braga Fontes

André Augusto de Andrade Ramos

Cristiane Lisandra Danna

Diogo Ribeiro Garcia

Emanuel Santana

Erick Silva Griep

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mak, Marcos Alexandre Ti Fai
M235a Aprendizagem da geografia e história / Marcos
Alexandre Ti Fai Mak, Marcos Humberto Stefanini de
Souza. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.,
2017.

216 p.

ISBN 978-85-522-0243-1

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. História – Estudo e
Ensino. I. Souza, Marcos Humberto Stefanini de. II. Título.

CDD 371.102

2017

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 – Londrina – PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 Metodologias no ensino de Geografia e História	7
Seção 1.1 - A Terra e seus movimentos	9
Seção 1.2 - O espaço transformado pelos seres humanos	22
Seção 1.3 - O homem e as relações econômicas, políticas e sociais	37
Unidade 2 Conceitos básicos para o ensino de História	53
Seção 2.1 - A História como ciência social	54
Seção 2.2 - História e Tempo	71
Seção 2.3 - A História e o lugar	87
Unidade 3 Metodologias no ensino de Geografia e História	105
Seção 3.1 - Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia – parte I	107
Seção 3.2 - Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia – parte II	126
Seção 3.3 - Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia – parte III	142
Unidade 4 Currículo e avaliação do ensino de Geografia e História	161
Seção 4.1 - Legislação	163
Seção 4.2 - Currículo e avaliação de Geografia – Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental)	180
Seção 4.3 - Currículo e avaliação de História – Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental)	197

Palavras do autor

Caro aluno, convidamos você a iniciar esta jornada que segue as trilhas da Geografia e os vestígios da História.

O estudo dessas duas ciências implica no aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo de sua jornada escolar e acadêmica. Assim sendo, retomaremos pressupostos essenciais para a compreensão de seus conceitos estruturantes e elementares e, por isso, é de suma importância iniciarmos nossos estudos com foco e determinação.

O ensino de Geografia e História exige uma compreensão das metodologias dessas componentes curriculares, com ênfase nos principais recursos pedagógicos para a aprendizagem. Para tanto, é fundamental considerar o currículo e avaliação dessas componentes curriculares nos anos iniciais, a fim de pensar e refletir em práticas pedagógicas que projetem o aluno ao protagonismo do ensino. Por isso, assumimos a importância de se reconhecer os conceitos prévios para a construção de qualquer atividade e/ou proposta de ensino e aprendizagem. Eles auxiliam na compreensão dos conceitos fundamentais que estruturam o conhecimento geográfico e histórico e se constituem nas bases sólidas para arvorar a compreensão em torno do cotidiano e a realidade, promovendo um contínuo diálogo entre esses saberes.

Ao abordarmos as possibilidades para o ensino e aprendizagem da Geografia e da História, possibilitamos uma gama de problematizações pertinentes ao convívio diário com essas componentes curriculares.

Vamos, então, iniciar uma nova etapa: nos lançar ao desafio de aprender para depois ensinar, portanto, cada passo é fundamental para o sucesso.

Bons estudos e sucesso nessa empreitada!

Metodologias no ensino de Geografia e História

Convite ao estudo

Na presente unidade, trabalharemos, inicialmente, com os movimentos realizados pelo planeta Terra e seus desdobramentos, como os fusos horários, as zonas climáticas e as coordenadas geográficas, definidas pelos meridianos e paralelos. Noções de localização, clima, deslocamentos pela superfície do planeta e sobre o critério que orienta o padrão de tempo (horário mundial) na atualidade são fundamentais quando se trata aprendizagem em Geografia.

Nas seções seguintes, a reflexão em pauta perpassa a ação humana e suas transformações materializadas no espaço ao longo do tempo, estudando, assim, os conceitos fundamentais para o ensino de Geografia e de História, a saber: paisagem, lugar, região, território, espaço e temporalidade. Com isso, prosseguimos no entendimento da organização socioeconômica das sociedades, refletindo como a apropriação dos recursos naturais e das fontes energéticas ocorre para, então, entendermos a lógica de organização dos sistemas produtivos, o desenvolvimento do trabalho e das técnicas e como isso se materializa nas paisagens.

Vamos tomar como exemplo a situação de Carlos, que é professor de Geografia e, por conta de sua formação, também presta consultoria para uma empresa de logística. Dessa forma, ele aplica os seus conhecimentos geográficos empiricamente ao orientar algumas práticas referentes ao deslocamento de produtos por todo o planeta.

Por causa dessa relação próxima com várias pessoas que viajam, ele recebe muitas lembranças dos países mais acionados pela empresa a qual presta consultoria. Dentre os principais,

podemos citar: China, Índia, Japão, Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita, Ucrânia, Hungria, Croácia, Itália, Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos da América, México, Canadá e Chile.

Além de cartazes dos referidos países, muitas vezes chega até as mãos de Carlos objetos decorativos, que fazem referência a cultura de cada país, por exemplo: uma estátua de um deus hindu, oriunda da Índia.

Sempre que apresenta os objetos e os cartazes aos alunos, uma série de dúvidas, perguntas e indagações surgem, e estas suscitam práticas pertinentes às aulas.

Quando pensamos na atuação de Carlos diante da sala de aula e em seu trabalho com consultor, percebemos como a Geografia e a História são multifacetadas, mas seus fundamentos se mantêm, pois o professor em questão, ao prestar consultoria e ao lecionar, aplica de forma múltipla e diversificada os conceitos dessas componentes curriculares. Assim sendo, o exemplo de Carlos evidencia o quanto o domínio de conceitos não se restringe à sala de aula, mas pode e deve ser aplicado em outros campos.

Seção 1.1

A Terra e seus movimentos

Diálogo aberto

Aprender Geografia significa adentrar em um mundo novo, no qual a sua percepção será transformada com a construção de novos conceitos, por isso, a compreensão de coordenadas geográficas e da orientação, muito além da pura localização, possibilitará novos horizontes e novas possibilidades de compreensão da realidade.

Carlos, além de lecionar Geografia, trabalha em uma empresa de logística, responsável pelo envio de uma série de mercadorias para áreas tanto no Brasil quanto para outros locais mais distantes e diversos no mundo. Mediante a fragilidade do material que é enviado, faz-se necessário que seu transporte seja realizado na estação correta do ano, evitando, assim, avarias e prejuízos. Além disso, o deslocamento deve ocorrer da maneira mais econômica e no menor tempo possível. Com base nessas premissas, como avaliar os fatores geográficos e históricos a serem considerados ao pensar em um roteiro a ser seguido por essa mercadoria? Quais questões do meio natural a serem consideradas como preponderantes para a realização desse transporte? Quais seriam os materiais pedagógicos mais adequados para o professor Carlos aproveitar seu trabalho na empresa de logística como uma sequência didática de ensino e aprendizagem?

Não pode faltar

Movimentos da Terra

O planeta Terra faz parte de um conjunto de corpos celestes que orbitam uma estrela, o Sol, formando o Sistema Solar, um dos inúmeros sistemas que existem em nossa Galáxia (a Via Láctea), conforme demonstra a ilustração a seguir.

Figura 1.1 | Representação artística do Sistema Solar



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_Solar#/media/File:Planets2013-unlabeled.jpg>. Acesso em: 9 maio 2017.

A ilustração retrata o modelo Heliocêntrico, descrito por Galileu Galilei (1564-1642), que tomou notoriedade científica com Copérnico (1473-1543), foi matematicamente explicado por Kepler (1571-1630) e comprovado pela Lei da Gravitação Universal, de Isaac Newton (1643-1727). Por meio desse modelo, notamos que o movimento dos astros ocorre pela força de atração gravitacional do Sol, o corpo mais massivo em questão. Também nessa ilustração, encontramos, além do Sol e dos planetas anteriormente representados, os satélites naturais, asteroides e cometas que também têm como ponto central de referência o Sol. A configuração do Sistema Solar apresenta condições ideais para a existência da vida na Terra: a sua distância em relação ao Sol e seus movimentos.

Cada corpo celeste se mantém em sua respectiva órbita, que se constitui em uma espécie de trilha sempre igual. O Sol é a estrela mais próxima à Terra em relação aos planetas, temos mais sete: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno. Entre Marte e Júpiter encontramos o cinturão de asteroides, composto por corpos celestes rochosos de variados tamanhos e estruturas.



Assimile

Plutão deixou de ser um planeta, mas como isso é possível?

A partir de 2006, Plutão não é mais considerado um planeta pelos especialistas. Isto ocorreu mediante as novas regras definidas pela União Astronômica Internacional. A nova classificação de Plutão é de planeta-anão, pois ele não contempla dois quesitos da classificação astronômica internacional: não apresenta uma forma esférica e sua localização impede a órbita livre. Há alguns momentos ao longo de seu movimento de translação em que ele intercepta o plano da órbita de seu vizinho, Netuno.

Os principais movimentos realizados pela Terra são o de **translação** e o de **rotação**.

O movimento de **rotação** é aquele que a Terra realiza em torno do seu próprio eixo, tomado como o ponto de referência para tanto. Essa movimentação dura em torno de 24 horas, determinando, assim, os ciclos de alternância entre dia (horas com iluminação) e noite (horas de penumbra). Tal movimento acontece no sentido anti-horário, ou seja, é orientado de oeste para leste. É por isso que o movimento do Sol na esfera celeste é chamado de aparente e consideramos leste como nascente e oeste como poente. Observe a Figura 1.2 que mostra o movimento de rotação da Terra. Nela conseguimos observar uma área iluminada e outra na penumbra, ou seja, na primeira temos dia e na segunda, noite.

Figura 1.2 | Planeta Terra em seu eixo, sistema de rotação



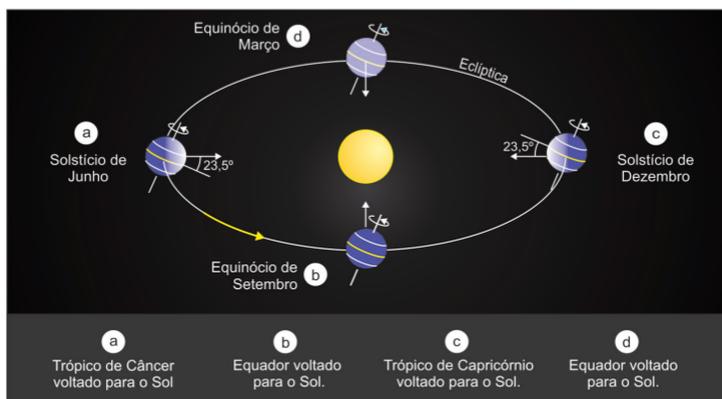
Fonte: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv44152_cap1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

A **translação** é o movimento que a Terra realiza em torno do Sol, cuja duração aproximada é de 365 dias. Ele ocorre porque a Terra está em órbita elíptica em relação ao Sol. Uma órbita elíptica é aquela cuja excentricidade é muito pequena, aproximando-se de um círculo. Esse movimento é responsável pelos ciclos naturais que envolvem as quatro estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.

A depender da posição do planeta em relação ao seu eixo, os hemisférios se encontram em estações diferentes. Isso ocorre porque o ângulo do eixo de inclinação da Terra em relação ao plano orbital é de 23° e $27'$ (aproximadamente). Por isso, ao longo de sua trajetória orbital, existem diferenças entre os graus de incidência dos raios solares. Assim, teremos o verão quando um determinado hemisfério estiver mais inclinado, em relação à órbita, pois recebe a incidência

dos raios solares por mais tempo, provocando, dessa maneira, um aquecimento maior. O contrário ocorre no inverno, quando a inclinação viabiliza a incidência por menos tempo e, assim, menos aquecimento. Ao longo do Equador, por encontrarmos a incidência quase sempre perpendicular, não existe essa variação. É por isso que, independente do hemisfério, os verões apresentam dias mais longos e noites mais curtas, ao contrário do inverno, com dias mais curtos e noites mais longas. Um dia mais longo é fruto da incidência dos raios solares por mais tempo, provocando o aquecimento. Já um dia mais curto, com um menor tempo de incidência dos raios solares, provoca queda nas temperaturas. Observe a Figura 1.3.

Figura 1.3 | Movimento anual do Sol e as estações do ano



Fonte: <<http://astro.if.ufrgs.br/tempo/mas.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

A sazonalidade é dada pelos **solstícios** e **equinócios**. O **solstício** ocorre quando um dos hemisférios recebe maior quantidade de luminosidade solar do que o outro, pela primeira vez no ano, por exemplo, o início do verão. Nesse momento, a posição da Terra na órbita elíptica é tal que um dos hemisférios recebe a incidência dos raios solares por mais tempo, como ocorre nas letras **a** e **c** da Figura 1.3. Os solstícios ocorrem entre 21 e 22 de junho, marcando o início do inverno no hemisfério Sul e verão no hemisfério Norte, e 21 e 22 de dezembro, marcando o início do verão para o hemisfério Sul e inverno para o Hemisfério Norte.

O **equinócio** ocorre quando há igual incidência de raios solares sobre a região equatorial, determinando que dia e noite tenham rigorosamente a mesma duração, ou seja, há uniformidade de luminosidade entre os dois hemisférios. Podemos observar os

equinócios nas letras e e d da Figura 1.3. Eles ocorrem entre 20 e 21 de março, marcando o início do outono no hemisfério Sul e primavera no hemisfério Norte, e 22 e 23 de setembro, marcando início da primavera no hemisfério Sul e do outono no hemisfério Norte.

Coordenadas geográficas

As coordenadas geográficas são linhas imaginárias que dividem a Terra, nos sentidos horizontal e vertical, formando os paralelos e meridianos, esquadrinhando o planeta. Essa divisão é feita obedecendo as orientações norte e sul, leste e oeste. Dessa forma, a divisão da Terra em coordenadas possibilita a localização e posicionamento preciso de qualquer fenômeno na superfície do nosso planeta. Os paralelos e os meridianos são indicados por graus da circunferência. Apesar de a Terra não ser uma esfera perfeita (e sim um geoide, com um achatamento nos polos), assim a consideramos, para tais fins. Por isso, dividir a circunferência do planeta Terra equivale a dividir nossa superfície em 360 partes iguais.

Os **paralelos** são definidos por linhas equidistantes do Equador, sendo que a própria linha imaginária do Equador é o paralelo principal, correspondendo à coordenada 0° ; do Polo Norte ao Equador, o paralelo indica 90° N; e do Polo Sul ao Equador indica -90° S. Portanto, a orientação geográfica dos paralelos é estabelecida pelas direções norte e sul. Já os **meridianos** são linhas perpendiculares aos paralelos. Eles se estendem do Polo Norte ao Polo Sul. A referência para os meridianos é Greenwich, na Inglaterra, considerado o meridiano 0° . A leste de Greenwich, os meridianos são medidos por valores crescentes até 180° e, ao oeste, encontramos os meridianos decrescentes, que chegam até -180° .

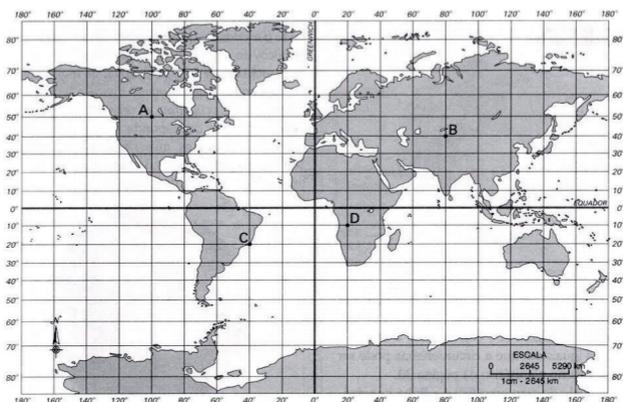
Além de ser a referência para os meridianos, o meridiano central ou de Greenwich é utilizado como parâmetro para ajustar o horário mundial, sendo esta a referência de hora zero, ou seja, a leste a hora obedece a ordem crescente, acrescentando uma hora (+1h) a cada meridiano, e a oeste obedece a ordem inversa, decrescente, subtraindo uma hora (-1h) a cada meridiano.

Com base nessas definições, são estabelecidas as coordenadas geográficas: latitude e longitude. A **latitude** se relaciona aos paralelos: segue a orientação norte e sul, tendo como referência o Equador. Além dele, temos o Trópico de Câncer, que é uma linha imaginária

localizada no hemisfério Norte, próxima à latitude 23° e $27'$ norte e o Trópico de Capricórnio, que se localiza no hemisfério Sul, aproximadamente à latitude 23° e $27'$ sul. Outros dois paralelos muito importantes são: o Círculo Polar Ártico, que se localiza na latitude 66° norte e o Círculo Polar Antártico, a latitude de 66° sul.

A **longitude** está diretamente relacionada aos meridianos, que são determinados pela orientação leste e oeste. Sua referência é o meridiano de Greenwich, apresentando uma variação de 180° . Vamos a dois exemplos.

Figura 1.4 | Exemplos de localização utilizando o sistema de coordenadas geográficas



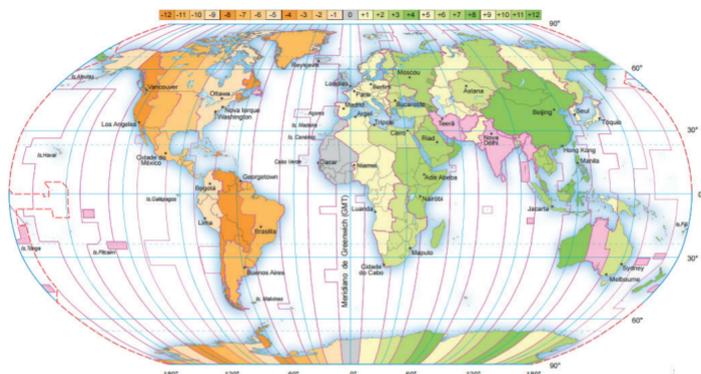
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordenadas_geogr%C3%A1ficas#/media/Arquivo:Mapa_coordenadas_geogr%C3%A1ficas_ediado.jpg>. Acesso em: 11 maio 2017.

A localização do **Ponto A**, corresponde à latitude 50° norte e longitude 100° oeste. Também podemos expressá-la como: latitude -50° e longitude -100° . Já no caso do **Ponto B**, temos as seguintes coordenadas geográficas: latitude 40° norte e longitude 80° leste. Também podemos expressá-la como: latitude $+40^{\circ}$ e longitude $+80^{\circ}$.

Fusos horários

Os fusos horários estão diretamente vinculados às coordenadas geográficas e ao movimento de rotação da Terra. Em tese, a forma esférica do planeta Terra permite dividi-la em 360° . Também sabemos que um dia tem cerca de 24 horas, dessa forma, se dividirmos os 360° pelas 24 horas, obtemos o resultado de 15° por cada hora (1 fuso), ou seja, o globo terrestre tem 24 fusos horários, contendo 15° cada, esquadrihando o globo por meio de linhas imaginárias. Observe:

Figura 1.5 | Mapa fusos - horário civil 2015



Fonte: <http://atlascolar.ibge.gov.br/imagens/atlas/mapas_mundo/mundo_fuso_hor%C3%A1rio_civil.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

Uma nomenclatura muito comum ao abordarmos o tema de fuso horário é o GMT (“Greenwich Meridian Time”). Cada GMT corresponde a um fuso horário, sendo o de Greenwich nomeado GMT 0; partindo para leste, a cada meridiano soma-se 1, +1 GMT; e no sentido oposto, subtrai-se um, -1GMT.



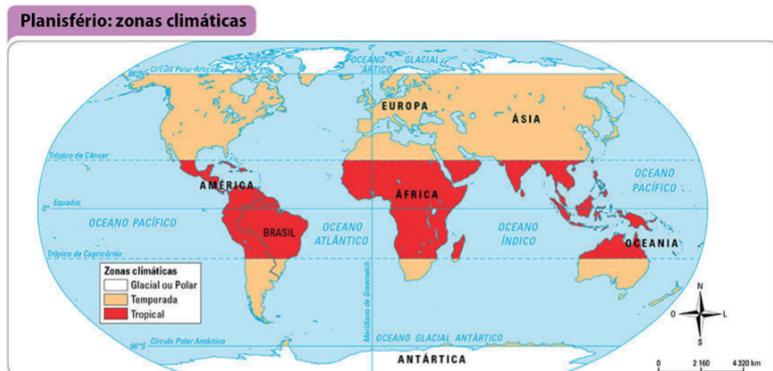
Exemplificando

Vamos imaginar que estamos em Londres, onde se localiza o fuso horário de Greenwich (GMT 0). Às 14 horas realizaremos uma ligação para uma empresa situada em Kiev, capital da Ucrânia, que está localizada no fuso +2GMT. Com base nessas informações, podemos concluir que nosso colega ucraniano atenderá a ligação às 16 horas.

Zonas térmicas

As zonas térmicas ou climáticas da Terra estão relacionadas aos paralelos, tendo como referência o paralelo central do Equador, os Trópicos de Câncer e de Capricórnio e os Círculos Polares Ártico e Antártico, conforme a imagem a seguir.

Figura 1.6 | Zonas climáticas



Fonte: <<https://goo.gl/W2MxZA>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

O planeta Terra está dividido em três zonas climáticas, sendo elas a **Polar**, localizada nas proximidades dos polos Norte e Sul; as **Temperadas**, localizadas entre os círculos polares e os trópicos; e a **Tropical**, localizada entre os dois trópicos. Por causa do posicionamento geográfico, cada zona climática apresenta características bem distintas de temperatura, regime de chuvas, fauna e flora.

A **Zona Tropical** está localizada entre os trópicos de Câncer e de Capricórnio. Os trópicos são referências da incidência dos raios solares durante os solstícios. Por causa de sua inclinação, de aproximadamente $23^{\circ} 27'$, tanto ao Norte quanto ao Sul, a incidência dos raios solares, ao longo dessa região, é distribuída por uma área maior, e, por isso, com menor intensidade. No caso do Equador, a incidência é de 90° , ou seja, perpendicular, levando a um aquecimento máximo graças à área de incidência ser menor. Outra característica da zona tropical está no regime de chuvas, que normalmente se mostra mais abundante ao longo do verão. Outras configurações geográficas também o influenciam na oscilação da temperatura e na umidade, como a proximidade ao oceano (maritimidade) e a altitude (temperaturas menores).

Na região em questão, a fauna e a flora também sofrem influência e influenciam as condições climáticas. As árvores apresentam folhas maiores (floresta latifoliada), que intensificam a evapotranspiração, que corresponde a somatória da água desprendida pelo solo por meio da evaporação e das plantas, pela transpiração. Isto ocasiona um grande

acúmulo de água na atmosfera, tornando a área em questão mais úmida e favorável a maiores precipitações.

Já a **Zona Temperada** recebe uma incidência mais oblíqua dos raios solares, por causa do seu grau de inclinação em relação ao eixo da Terra, o que gera um menor aquecimento e menor quantidade de horas iluminadas na região. Nesta zona climática é fácil perceber a mudança das quatro estações ao longo do ano, pois cada uma delas é nitidamente perceptível. É comum, durante o inverno, a precipitação em forma de neve, evidenciada pelas baixas temperaturas do ar, típicas da região.

As **Zonas Polares** são as regiões mais frias do planeta, pois recebem incidência solar muito inclinada, sendo que, em algumas áreas, são poucas as horas iluminadas em certos períodos do ano. Além disso, a presença de neve faz que a reflexão dos raios solares seja alta. Isto ocorre em maior grau nas superfícies brancas, que apresentam grande capacidade de refletir calor, como é o caso da neve.

A configuração do nível de refração solar é medida por meio do albedo. A neve apresenta um dos maiores índices de refração, chegando próximo do máximo, 100% ou 1, enquanto as superfícies escuras apresentam índice muito baixo de refração, como o asfalto, que chega próximo de 0, absorvendo grande quantidade de calor. No inverno, o tempo de penumbra (ou seja, sem luz solar) se estende por muitas horas. Nessa época, as temperaturas são extremamente baixas, afetando fauna e flora, que são muito especializadas. As regiões polares influenciam o clima em todo o planeta, principalmente pelas massas de ar que são ali formadas e se deslocam por várias regiões, sendo responsáveis pelas quedas nas temperaturas.

O território brasileiro se encontra, em sua maior parte, na zona climática tropical, o que justifica as condições climáticas observadas na maioria do país: temperaturas altas no verão, pouca evidência na mudança entre as estações e grande biodiversidade.



Refleta

Como perceber a Geografia em nosso dia a dia?

Por exemplo, ao olhamos para o céu estrelado durante a noite, quase nunca nos perguntamos se a presença daquelas estrelas (e demais corpos celestes visíveis) é importante para o conhecimento que temos

hoje sobre o nosso planeta. Galileu começou a questionar o modelo geocêntrico vigente quando observava o planeta Júpiter e quatro outros corpos celestes, que mais tarde saberíamos ser seus satélites principais, Io, Europa, Ganimedes e Calisto. A partir de suas anotações e observações, Galileu começou a questionar a posição central atribuída ao planeta Terra, já que esses satélites (luas) orbitavam Júpiter, e não a Terra, como deveria ser no modelo vigente (geocêntrico). Graças aos questionamentos de Galileu que, mais tarde, Copérnico retomou o Heliocentrismo, comprovando-o por meio de cálculos e modelos matemáticos bem coerentes, todos eles baseados no movimento dos corpos celestes.



Pesquise mais

A Astronomia sempre desperta muita curiosidade. Por isso, recomendamos a série ABC da Astronomia (TV Escola), de fácil acesso e compreensão. Nela encontramos episódios que elucidam os conceitos fundamentais da Astronomia que aqui trabalhamos, como rotação e translação, assim como alguns tópicos bem interessantes, como Galáxias, Buracos Negros e Constelações, por exemplo.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0JfksHOJX5U&list=PL786495B96AB0CC3C>>. Acesso em: 9 maio 2017.

Sem medo de errar

A Geografia pode se aplicar a vários contextos, mas seus fundamentos se mantêm, como no caso do professor Carlos, que ao prestar sua consultoria e ao lecionar, aplica, de forma múltipla e diversificada, os conceitos geográficos.

Quando abordamos os movimentos de rotação e translação, aprendemos que há alternância entre o dia e a noite, em relação aos tipos climáticos e às estações do ano. Com as coordenadas geográficas, localizamos as áreas para qual enviaremos as mercadorias, sabendo, assim, em que hemisfério o local de entrega está localizado, norte ou sul, leste ou oeste. A partir dessas informações, traçamos a melhor rota e, com base os fusos horários, garantimos que a mercadoria percorra a menor distância possível para chegar ao objetivo, respeitando, dessa forma, o menor trajeto.

Ao pensarmos nos conceitos históricos, eles podem nos ajudar a saber se há algum entrave cultural no país que receberá ou enviará a mercadoria, para, assim, reduzir gastos, como possíveis limitações na alfândega. Isto poderia acontecer em muitos países que guardam a sexta-feira como um dia sagrado, um dia de orações. Enviar produtos com previsão de entrega nesse dia, para países que seguem essa tradição, não seria muito proveitoso: a mercadoria ficaria parada por, pelo menos, um dia.

Mediante essas condições, percebemos, então, que é preciso conhecer os fusos horários para calcular tempo e horário, para estabelecer a previsão de chegada do produto ao seu destino. Além disso, conhecer as condições climáticas do planeta é fundamental para definir a melhor época do ano para comprar ou enviar um produto delicado a um hemisfério diferente.

Compreender os conceitos geográficos e históricos significa ser capaz de empregá-los não somente em sala de aula, mas em uma série de situações cotidianas de grande importância e também melhorar o desempenho de profissionais que atuam em áreas diretamente ligadas a esses conhecimentos, como alguém que trabalha com logística, ou mesmo alguém que queira operar junto ao mercado financeiro, mais especificamente, em bolsas de valores. Esse profissional precisa ter noção de que o mercado asiático, um dos mais importantes do mundo, por ter em sua seleção principal empresas sediadas em países como Japão, China e Coreia do Sul, atua em horários discrepantes ao americano ou europeu e, por isso, precisa se programar para acompanhar os movimentos desse mercado e exercer uma atuação sólida diante de sua área profissional.

Faça valer a pena

1. Leia atentamente o excerto de texto que segue:

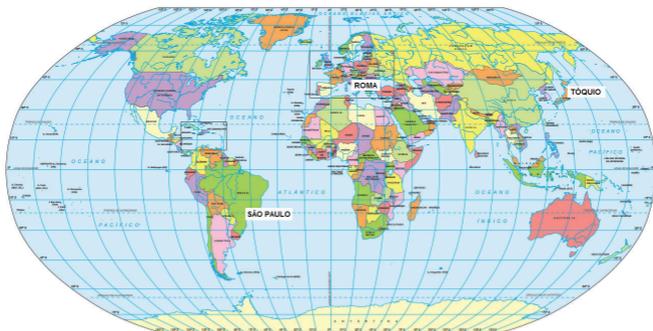
O planeta Terra, assim como os demais corpos celestes, não é estático no Sistema Solar. Ele realiza uma série de movimentos, que interferem acintosamente em nosso cotidiano. Entre os movimentos realizados pela Terra, podemos citar a rotação e a translação como os mais importantes. São eles que percebemos mais claramente em nosso cotidiano e de forma mais objetiva e provocaram, em várias sociedades, a necessidade de organizar calendários.

Assinale a alternativa que expressa corretamente as principais consequências desses dois movimentos para os habitantes do planeta Terra.

- a) Produzem a diferenciação entre os horários presentes ao longo do planeta, criando, assim, a noção de fuso horário.
- b) A alternância entre dias e noites e a ocorrência das quatro estações do ano: verão, outono, primavera e inverno.
- c) Ambos determinam que a duração do ano terrestre está limitado a 365 dias, não ocorrendo nenhum ajuste.
- d) São responsáveis por somente intercalar as estações do ano, condição presente nas sociedades e civilizações mais antigas.
- e) São esses movimentos que determinam o deslocamento do eixo da Terra, bem como as zonas climáticas do nosso planeta.

2. Tomando o mapa a seguir como referência, analise a assertiva.

Cláudio partiu de seu voo em Tóquio/Japão, às 18 horas, com destino a Roma. Ao chegar à capital italiana, verificou seu e-mail e percebeu uma mensagem que pedia que entrasse em contato com a secretária de sua empresa em São Paulo, que chega ao trabalho às 10 horas da manhã e sai às 20 horas.



Fonte: <http://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_mundo/mundo_planisferio_politico_a3.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2017.

Sabemos que a viagem de Roberto entre Tóquio e Roma demorou 13h, em um voo sem escalas e não ocorreu em período de vigência do horário de verão.

Quando chegou em Roma, era possível Cláudio entrar em contato com sua secretária?

- a) Sim, pois ao chegar em Roma, o horário de São Paulo era 14 horas, por isso, Cláudio conseguiu ligar para sua secretária.
- b) Não, pois ao chegar em Roma, o horário de São Paulo era 23 horas, dessa forma, sua secretária já havia terminado o expediente.
- c) Não, pois ao chegar em Roma, o horário de São Paulo era 3 horas, dessa forma, sua secretária ainda não havia iniciado o expediente.
- d) Sim, pois ao chegar em Roma, o horário de São Paulo era 19 horas, por

isso, Cláudio conseguiu ligar para sua secretária.

e) Sim, pois ao chegar em Roma, o horário de São Paulo era 18 horas, por isso, Cláudio conseguiu ligar para sua secretária.

3. Quando abordamos o tema clima em Geografia, precisamos especificar que, além de nos referirmos aos tipos climáticos do planeta Terra, também falamos da era geológica presente. Sabemos que existem clima diferentes, por exemplo: temperado, tropical, equatorial entre outros. A presença de tipos climáticos diferenciados em nosso planeta está associada a diversos fatores, como maritimidade, altitude, latitude, influência das correntes marítimas, entre outros. Por isso, é possível definir faixas climáticas ao longo do planeta.

Tomando as informações do texto, avalie qual alternativa melhor expressa a inter-relação correta entre as zonas climáticas e os respectivos climas.

a) Zonas climáticas: polar, temperado e tropical. As zonas térmicas da Terra estão relacionadas aos meridianos, tendo como referência o Meridiano central de Greenwich e os Meridianos de Câncer e de Capricórnio.

b) Zonas climáticas de Greenwich e do Trópico do Equador, pois dividem a Terra em oeste/leste e em norte/sul, respectivamente, determinando assim as faixas de clima em relação às mudanças mais recentes de temperatura.

c) As zonas climáticas não passam de uma convenção eurocêntrica, que determinam quais serão as nomenclaturas cabíveis em cada faixa climática, respeitando apenas a média climática dos 100 últimos anos.

d) As zonas climáticas são determinadas pelo Meridiano de Greenwich e pelo paralelo do Equador, assim sendo, as condições climáticas são idênticas à nomenclatura dos fusos horários, estabelecida pela longitude.

e) Zonas climáticas: polar, temperada e tropical. As zonas térmicas ou climáticas da Terra estão relacionadas aos paralelos, tendo como referência o paralelo central do Equador, os Trópicos de Câncer e Capricórnio e os Círculos Polares do Ártico e Antártico.

Seção 1.2

O espaço transformado pelos seres humanos

Diálogo aberto

Caro aluno, a presente seção abordará conceitos estruturantes para a compreensão da Geografia, incluindo o trabalho com definições de temas fundamentais para o ensino dessa componente curricular.

Tomemos a seguinte situação problematizadora como exemplo: Você é professora de História, colega do professor Carlos, e por intermédio dos alunos tomou conhecimento dos vários cartazes e objetos que ele possui, de muitas regiões do planeta. Diante de todo esse material, você resolveu propor uma atividade multidisciplinar que envolva o trabalho com os conceitos de paisagem e região, a serem abordados tanto por Carlos, em Geografia, quanto por você, em História. A partir disso, você precisa refletir como pode acontecer a relação entre as paisagens com as noções de região, em caráter interdisciplinar. Sabendo que na paisagem a única constante é a transformação, quais seriam as melhores práticas pedagógicas para refletir com a turma, do ponto de vista histórico e geográfico, como ocorre a constituição de uma paisagem, a partir tanto das ações humanas e quanto naturais e, nesse sentido, refletir acerca do grau de intervenção humana *versus* natural?

A partir dos cartazes e objetos de diversos países que o professor Carlos possui, é possível pensar nas transformações das paisagens pelo homem? Será que esses materiais viabilizariam o entendimento de como se dá a ação humana nas paisagens ao longo do tempo histórico? Quais são os eventos históricos que, a partir dessa análise, se mostrariam como evidências antrópicas nessas paisagens e como essas informações podem ser utilizadas para a construção dos conceitos de paisagem e região?

Vamos acompanhar o trabalho dos professores de Geografia e História e refletir como os conceitos que estudaremos podem contribuir.

Bons estudos!

Não pode faltar

Paisagem geográfica

A definição de paisagem, segundo o senso comum, nos remete a um lugar paradisíaco, cercado por “belezas naturais exuberantes”, dentro de um enquadramento perfeito. Como sabemos, essa definição é parte do senso comum, ou seja, algo que cotidianamente é dito, sem uma preocupação científica.

Mas para a Geografia, paisagem é um conceito chave que remete a tudo o que apreendemos, de forma abstrata, do espaço, utilizando principalmente a visão, sem, no entanto, descartar outros recursos sensoriais.

As paisagens naturais são aquelas que existem, se formam e se desenvolvem sem a interferência do ser humano. Na atualidade, já não existem mais paisagens integralmente naturais, dado o alto grau de intervenção antrópica. O que existe são aquelas paisagens com predominância de elementos do meio natural.

Dessa forma, áreas bem preservadas podem nos remeter à condição inicial do planeta, antes do surgimento do homem.

Figura 1.8 | Paisagem com predominância de elementos naturais



Fonte: <<http://pt.freeimages.com/photo/ilha-bela-12-1362298>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

Por causa da intensa exploração humana no planeta, potencializada pelo processo de globalização, encontramos esse tipo de paisagem em áreas mais isoladas e afastadas. Como alguns litorais, desertos e regiões glaciais, que não apresentam condições muito viáveis para a sobrevivência humana, além de áreas que não despertaram ainda o interesse humano, por causa de sua topografia e/ou demais condições adversas.

Já a paisagem artificial, também chamada de paisagem cultural ou ainda de paisagem antrópica, é aquela que sofreu interferência direta das intervenções humanas. São paisagens construídas a partir de uma série de transformações realizadas pelo ser humano, ou seja, tudo aquilo que artificialmente passa a pertencer à área em questão. São intervenções não naturais, que buscam moldar o meio a favor dos interesses dos grupos sociais ali envolvidos. Essas alterações são percebidas em todos os lugares, com maior ênfase nas cidades, áreas agrícolas e pecuaristas, sendo frequente as inter-relações (sempre dinâmicas) entre os elementos naturais e os artificiais. Há paisagens nas quais os elementos naturais são mais preservados e em outras, são quase imperceptíveis.

Figura 1.9 | Paisagem com predominância de elementos artificiais



Fonte: <<http://images.freeimages.com/images/previews/070/tranvia-de-bilbao-tranvia-of-bilbao-1575975.jpg>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

Por mais que se atribua a uma área rural o conceito de paisagem natural, uma fazenda ou um sítio, por exemplo, configuram-se como paisagens artificiais. Mesmo que nelas exista uma quantidade considerável de elementos naturais preservados, essas áreas sofreram e sofrem significativas interferências do ser humano, fator que altera a sua concepção geográfica.

A paisagem está em constante modificação, fato que evidencia a fluidez e a dinâmica com que ocorrem os processos de ocupação e transformação promovidos pelos seres humanos, em busca de melhor atender as suas perspectivas econômicas, sociais e culturais. Pela compreensão de como ocorre a transformação nas paisagens, podemos entender as formas de organização e de valorização social consagradas pela sociedade em questão.

Lugar e região

A definição de região é também muito utilizada pelo senso comum. Normalmente, ela é tomada como uma área específica delimitada. Já o conceito geográfico de região refere-se a uma certa porção do planeta, que é designada por características próprias, tão marcantes ao ponto de se distinguirem das demais que a circundam. Tais distinções regionais são definidas por diversos critérios, tais como naturais, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, entre outros.

Assim sendo, a região não existe de forma natural e inata, mas por meio de uma construção social.

A definição de região pode se desdobrar ao considerarmos as nuances culturais, os costumes e as expressões típicas de uma sociedade. A linguagem, por exemplo, nos vincula ao conceito de regionalismo e a uma identidade do coletivo.

Também podemos definir região como um conjunto de lugares, onde as diferenças internas verificadas são menores do que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares.

O conceito de lugar apresenta uma conexão direta e material com o passado. Ele pode exprimir a cultura e os valores peculiares de uma referida sociedade. Dessa forma, para que seja classificado como lugar, segundo a Geografia, um dado espaço tem de estar relacionado à história de uma comunidade ou mesmo individual. Assim sendo, o lugar é um espaço percebido, uma área determinada, ligado às relações afetivas e com significado para os envolvidos, como uma rua, casa ou praça.

Figura 1.10 | Região da Times Square, em Nova Iorque



Fonte: <<http://www.istockphoto.com/br/foto/nova-york-gm530635859-54959046>>. Acesso em: 10 maio 2017.



Ao estudarmos a definição de lugar, não podemos deixar de mencionar o não lugar. Ambas definições nasceram no século XX, quando o antropólogo francês Marc Augé (1935-) definiu os não lugares ao se referir aos lugares transitórios ou estéreis que não se vinculam e não geram a cultura local, além de não possuírem significado suficiente para influenciar o contexto social como um todo.

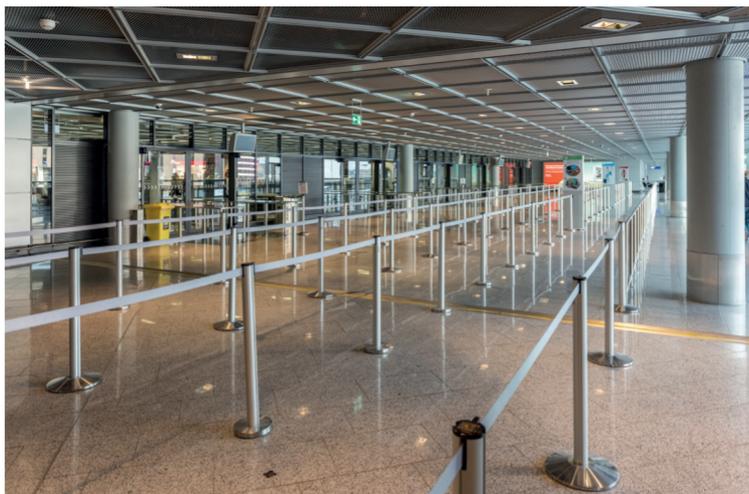
Podemos citar como exemplo: um quarto de hotel que segue uma padronização internacional, um aeroporto e as autoestradas.

São espaços construídos com o objetivo de otimizar as relações sociais, com a finalidade de tornar mais eficiente a utilização do tempo, capacitando o indivíduo a realizar mais coisas em um tempo menor.

Assim sendo, não há preocupação com os possíveis contatos sociais e nem mesmo com o passado, pois o tempo que passamos nos não lugares, não se remete a uma constituição histórica e cultural.

Na sequência, temos um exemplo clássico de não lugar.

Figura 1.11 | Corredor de um aeroporto, exemplo de um não lugar



Fonte: <<http://www.istockphoto.com/br/foto/baggage-check-in-the-terminal-in-frankfurt-gm604345860-103766707>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Território

Quando nos referimos ao território, nos remetemos a uma área delimitada, via de regra, por fronteiras. Normalmente, o senso comum caracteriza um país como um território.

No entanto, a sua definição é mais ampla, ou seja, não se restringe somente às fronteiras entre países. Todo espaço que delimitamos por fronteiras se configura como um território, dessa forma, um estado e um município também constituem territórios.



Exemplificando

A definição de território em Geografia não é única, portanto, é importante pesquisarmos outras vertentes acadêmicas sobre um mesmo assunto.

A definição de espaço é anterior a de território, assim sendo, o território pode se tornar um espaço apropriado por relações de poder, as quais são expressas pelas relações sociais.

Outra vertente demonstra que o processo de formação territorial nem sempre ocorre por meio de procedimentos concretos sobre o espaço, o que permite a existência de diferentes territorialidades, como as do narcotráfico, do comércio ambulante, por exemplo.

Uma outra definição do território poder ser forjada por meio de relações de naturezas específicas, como: culturais, políticas, sociais, econômicas e militares. Nesta última, podemos citar a atuação presente do Estado Islâmico, que busca conquistar territórios para ascender e confirmar o seu poder no cenário mundial.

As fronteiras são limites que servem para demarcar a área de cada território e podem ser constituídas por intervenção humana ou a partir dos meios naturais. As fronteiras constituídas pelo homem nem sempre seguem os limites naturais. Assim, rios, montanhas, florestas e demais estruturas naturais podem ser utilizadas para demarcar o fim/início de um território, mas isso não é uma regra. Um exemplo bem característico é a partilha da África, no século XIX, quando os líderes das potências industriais europeias repartiram o território africano sem respeitar qualquer critério que levasse em conta os interesses daqueles que lá estavam. Assim, uniram povos rivais, desuniram povos afins, separando grupos sociais de rios, florestas e demais áreas importantes para a sua sobrevivência.

Na sequência, temos o mapa político da África, atente-se à fronteira entre Mauritânia e Mali e as fronteiras do Egito.

Figura 1.12 | Mapa político do continente africano (tempos atuais)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica#/media/File:Mapa_pol%C3%ADtico_da_%C3%81frica.svg>. Acesso em: 10 maio 2017.

Notamos que algumas fronteiras existentes no continente africano são artificiais, foram produzidas exclusivamente pelo homem, mediante uma divisão do território, feita somente por critérios externos, sem que utilizasse qualquer critério natural ou cultural. Por exemplo, a cidade de Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul, faz fronteira com Rivera, no Uruguai. Para estabelecer essa fronteira, existe uma construção humana, um obelisco. Observe:

Figura 1.13 | Fronteira entre o Brasil e o Uruguai: à esquerda, o Brasil; à direita, o Uruguai



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fronteira_da_Paz#/media/File:Obelisco_-_Plaza_Internacional_-_Frontera_de_la_Paz_-_Livramento_-_Rivera.jpeg>. Acesso em: 11 maio 2017.

Já as fronteiras naturais são aquelas que existem no meio físico. Um rio, uma cordilheira e área florestal são elementos que servem como limites naturais entre ecossistemas, por exemplo. A Cordilheira do Himalaia é um limite natural entre o Planalto Tibetano e a Planície do Ganges, observe:

Figura 1.14 | Cordilheira do Himalaia, que separa o Planalto Tibetano e a Planície do Ganges



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Himalaia#/media/File:Hymalayas_86.15103E_31.99726N.jpg>. Acesso em: 11 maio 2017.

A utilização desses elementos como fronteira demonstram que as organizações humanas se apropriam dos meios naturais como estruturas de separação, configurando a materialização de relações culturais. Observe:

Figura 1.15 | O arroio Chuí encontra o Oceano Atlântico e marca a fronteira entre o Brasil e o Uruguai, no município de Santa Vitória do Palmar, Rio Grande do Sul, Brasil



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fronteira_Brasil%280%93Uruguai#/media/File:Arroiochuiamar.jpg>. Acesso em: 11 maio 2017.



Reflita

As fronteiras nem sempre são visíveis ou bem definidas. A consolidação de um território não se restringe ao estabelecimento de fronteiras, mas

também a uma relação de poder.

O poder pode ser exercido em proporção e abrangência maiores, o que ajuda a consolidar as fronteiras de uma país (ou Estado), determinando as forças geopolíticas em ação.

Isso também pode ocorrer dentro de uma estrutura de menor alcance, como a disputa por territórios entre um estado e grupos paralelos de poder, tais como traficantes que passam a dominar uma certa área. O território se sustenta em um contexto político, que se refere a extensão de domínio de um estado, soberano ou não, mediante o espaço físico sobre o qual exerce tal poder.

Outra forma de demarcar uma fronteira é por meio de um acordo diplomático entre grupos humanos que habitam uma determinada área. Eles escolhem um elemento geográfico de grande proporção física (uma montanha, um vale, um rio) ou de significado para ambos (local de uma batalha importante para os envolvidos, por exemplo).

Espaço

O conceito de espaço, segundo a Geografia, está arvorado na ação transformadora empreendida pelo homem que, após o processo de sedentarização, amplia a exploração dos recursos naturais, com a finalidade de transformar o meio, de forma mais intensa e incisiva, para atender às suas necessidades. Isso se dá pelo trabalho e desenvolvimento das técnicas/tecnologia, evidenciadas pela constante capacidade humana em criar novos métodos produtivos. Por meio do avanço industrial inglês ocorrido a partir do final do século XVIII, severas mudanças foram implementadas no espaço, como a extinção de florestas, ampliação de áreas agrícolas, malhas ferroviárias e da rede urbana, reconfigurando o território a partir de ações exclusivas do ser humano.

O espaço é o objeto de estudo da Geografia. Segundo Santos (2002, p. 63), "O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". Por isso, a natureza tem um papel chave na sua constituição. Os recursos naturais costumam orientar sua ocupação e povoamento, promovendo a sobrevivência e o

provimento das necessidades. Muitos agrupamentos humanos se formam nas proximidades de corpos hídricos, em planícies e assim sucessivamente.



Pesquise mais

A sugestão é o filme *1492 - A Conquista do Paraíso* (1992), que narra a viagem de Cristóvão Colombo até a América, território desconhecido e que continua a ser "desconhecido", mesmo após sua "descoberta", pois Colombo morreu acreditando que tinha alcançado uma rota alternativa para a Índia e não que havia descoberto um novo continente.

Assistindo ao filme é importante pensar nos conceitos geográficos que estudamos ao longo da presente seção:

1. Compare as paisagens que são apresentadas ao longo do filme às europeias, do ponto de vista da sua constituição (elementos naturais e/ou artificiais).
2. Contemple a noção de lugar e não lugar e julgue se estas definições são cabíveis mediante o que foi estudado ao longo da presente seção.
3. Colombo não celebrou sua "descoberta", pois morreu sem tomar ciência de seu ato. Assim, cabe-nos utilizar as definições de território e de espaço para explicar, justificar e criticar a posição que ele assumiu.

Sem medo de errar

Como colega do professor Carlos, você tem a oportunidade de utilizar de alguns materiais que ele dispõe e para os quais permite o acesso dos demais colegas e alunos.

Tais cartazes são de distintas áreas do globo terrestre, portanto, ótimas possibilidades de visualizar ações humanas diferentes sobre a estrutura natural, compondo um arsenal de múltiplos de exemplos que possibilitam aos estudantes pensarem nas múltiplas formas de ocupação humana que podem ser realizadas, bem como nas ações sociais e culturais que nortearam tais práticas.

A construção da paisagem atualmente está vinculada ao processo de ocupação humana, uma vez que são raras as áreas do globo que não sofreram interferência. Por isso, a paisagem artificial é predominante.

Mas não podemos descartar as alterações que foram e que são promovidas pela própria ação natural, pois as transformações orientadas pelas forças naturais ocorrem muito antes do homem surgir no planeta; a própria formação e configuração do planeta, com a constituição dos oceanos, por exemplo, revelam mudanças que ocorreram na paisagem. Nesse mote, também podemos destacar as ações vulcânicas, presentes em nosso tempo, que nos mostram que o próprio planeta se molda e reconfigura as paisagens.

É fundamental pensarmos que a transformação que ocorre junto as paisagens são ações humanas baseadas na cultura e nas noções civilizatórias que abarcam cada sociedade, podemos notar que as construções que se estendem ao longo do globo não são padronizadas, mas singulares e distintas, tal identidade está presente por conta das ações culturais, que são muitas vezes particulares de um povo ou país.

Mas também podemos notar que entre diferentes países há produções arquitetônicas similares, pois a fluidez na comunicação entre os povos permite que alguns valores e elementos sejam transmitidos e assimilados por sociedades distantes, que realizam produções similares.

A partir dessa exposição, notamos que a recomposição da paisagem está diretamente vinculada às ações humanas. Dentro dessa concepção, apontamos que determinados períodos da História influenciaram em maior grau as transformações do espaço, por exemplo, a crescente industrialização impulsionou, desde o século XIX, corporações a se instalarem em áreas que disponibilizassem tais recursos naturais, alterando as paisagens que ali existiam. Outra consequência são as mercadorias produzidas por tais corporações. Elas precisam ser escoadas para diversos lugares, promovendo abertura de novos mercados consumidores. Dessa forma, os países e regiões com hábitos de consumo mais voltados para a produção local, em um curto espaço de tempo, viram-se tomados por uma gama de produtos, que entravam via porto, principalmente, ação que participou na reconfiguração dos espaços urbanos, auxiliando na alteração progressiva das paisagens.

Vale ressaltarmos que os não lugares são interferências realizadas nas paisagens, portanto, você pode se valer deste assunto como uma justificativa para refletir sobre as intervenções realizadas em uma

determinada localidade, pois ao construir um aeroporto, ou mesmo um hotel de padrão internacional, ocorre uma ampla reconfiguração do espaço circundante.

Vários aspectos podem mudar uma paisagem, a própria busca pela sobrevivência de um grupo ao construir um campo agrícola ou mesmo um canal de irrigação, provocando transformações substanciais.

O não lugar é um arquétipo magnífico para pensarmos sobre a intervenção humana na paisagem, pois se configuram em espaços que não se preocupam em reproduzir aspectos culturais, mas racionalmente planejados para o uso, ou seja, são obras que objetivam suas realizações finais, por exemplo, um aeroporto serve para embarque e desembarque de passageiros, é um lugar de passagem e não de fixação, dessa forma, não há produção de vínculo com o local.

Para finalizarmos nossa abordagem, quando ocorre uma demarcação artificial de um território, com a finalidade de estabelecer uma fronteira, ou mesmo com a finalidade de prevenir invasões, como a Muralha da China, temos exemplos de alteração da paisagem com uma finalidade política. Em suma, a alteração da paisagem pode ocorrer por meio de diversas formas, sendo orientadas por inúmeras práticas e necessidades diferenciadas, que remodelam o território e o espaço.

Faça valer a pena

1. Soberania significa superioridade oriunda do poder ou da autoridade. Quando abordamos o tema soberania dentro das relações globais, percebemos que alguns países, como Estados Unidos, buscam interferir na soberania de nações mais pobres e mais frágeis. Diante dessa ação, mesmo que não envolva invasões militares, a soberania da nação invadida pode ser posta em xeque pelas vertentes econômicas, políticas e culturais. Um Estado somente se constitui de forma autônoma quando detém intacta sua soberania, mesmo em um mundo globalizado e híbrido.

Assim, quando ocorre uma disputa que afeta a soberania de uma nação, é possível que tal ação ocasione sérias dúvidas sobre o domínio territorial. Assinale a alternativa que justifica a existência de dúvidas em relação ao domínio territorial.

a) As fronteiras deste estado nunca foram sólidas, por isso a ação externa e objetiva sobre o espaço sempre ocorre.

b) Não há alteração na condição de existência da referida nação, o único ponto questionável está em saber qual será o novo presidente e a nova Constituição.

c) A partir desta condição, o estado desaparece, abrindo caminho para o surgimento de um não lugar.

d) O território está sustentado em um contexto político, que se refere à extensão de domínio de um estado, que se sustenta nas ações política, militar e econômica.

e) A paisagem será profundamente alterada, uma vez que as disputas entre grupos antagonicos pelo poder geram uma série de batalhas.

2. As imagens mostram diversas paisagens:

1



Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/mallorca-cala-%C3%A1gua-azul-praia-109204/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

2



Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/%C3%A1rvore-campo-colza-ver%C3%A3o-alpino-107312/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

3



Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/adulto-api%C3%A1rio-abelha-bee-farm-1866740/>>. Acesso em: 15 maio 2017.



Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/moinho-floresta-negra-2190191/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

Sobre a paisagem, temos:

(A) Paisagem artificial está vinculada a uma noção de cultura, pois é resultado das ações humanas sobre a natureza.

(B) Paisagem natural está vinculada a natureza que foi pouco transformada pelo ser humano, predominando transformações oriundas de processos naturais.

Associe os conceitos de paisagem natural e paisagem artificial às imagens anteriores e escolha a alternativa que traga corretamente esta relação.

a) 1 e 2 – (B) Paisagem artificial: intensas relações entre sociedade e espaço, pois a primeira realiza alterações constantes no segundo. 3 e 4

– (A) Paisagem natural: as interações entre a sociedade e os elementos naturais são pouco intensas.

b) 1 e 2 – (A) Paisagem artificial: apresenta uma relação exclusivamente econômica, pois a sociedade somente altera o espaço natural. 3 e 4 – (B) Paisagem natural: não há relação entre sociedade e espaço, as alterações que ocorrem são frutos dos fenômenos naturais.

c) 1 e 2 – (A) Paisagem artificial: mostra alterações na paisagem predominantemente oriundas de elementos naturais. 3 e 4 – (B) Paisagem natural: evidencia uma relação harmoniosa do homem com o meio, por causa de sua gênese natural, por exemplo, o apicultor.

d) 1 e 2 – (A) Paisagem artificial: apresenta uma mudança meramente simbólica, dessa forma, as ações humanas produzem virtual impacto no meio natural. 3 e 4 – (B) Paisagem natural: as ações do homem somente criam símbolos não concretos.

e) 1 e 2 – (A) Paisagem artificial: as ações do homem criam símbolos não concretos, materializados por meio de elementos como praia e árvore. 3 e 4 – (B) Paisagem natural: a dinâmica da razão informacional impede que paisagens de cunho artificial sejam criadas.

3. Região está sempre vinculada aos aspectos culturais, costumes e expressões típicas de uma sociedade. Como exemplo, podemos citar a linguagem e os hábitos culinários, que se vinculam ao regionalismo, transpassando uma noção de identidade coletiva, remetendo às

transformações que reconfiguram o espaço físico.

Assinale a alternativa que indica o conceito de região para a Geografia.

- a) A sua definição é muito ampla, não cabendo somente conceitos geográficos, mas noções biológicas e sociológicas.
- b) Região está circunscrita a uma pequena área de organização humana, limitada por obstáculos naturais, como um rio.
- c) Região se refere a um pequeno contingente biológico natural, que produz sua própria cultura mediante os recursos naturais locais.
- d) Compreende os biomas da Terra e as ações humanas que os transformam mediante necessidades oriundas das relações produtivas.
- e) Uma combinação peculiar apresentando uma paisagem singular, com identidade entre os elementos que a compõem.

Seção 1.3

O homem e as relações econômicas, políticas e sociais

Diálogo aberto

Em uma empresa de logística, prestadora de serviço qualificado e específico (entregas mediante uma encomenda e em prazos estipulados), é preciso sempre se valer do menor tempo possível para se atingir metas e objetivos. Pensemos na entrega, por exemplo, de um produto de tecnologia, como um carregamento de *tablets*, oriundo da China com destino ao Brasil. Nesse percurso, há uma série de deslocamentos, uma vez que a viagem se inicia na Ásia e tem a América do Sul como o seu destino final. Assim, essa viagem pode ser realizada por avião (transporte aéreo) ou por navio (transporte marítimo ou fluvial) e em alguns trechos pode ser necessário o meio terrestre (caminhões, por exemplo).

Desde a produção dos *tablets*, passando pelo transporte até a entrega no destino final, temos em comum a necessidade de combustível, que é aplicado na indústria e nos meios de transporte. Como funcionário dessa empresa, você deseja a introdução de fontes de energia mais baratas, principalmente aquelas empregadas nos meios de transporte, sempre em busca de uma relação que seja mais econômica e que viabilize a autonomia em relação ao uso de combustíveis fósseis.

Diante desse cenário, quais são as possibilidades viáveis a serem implementadas no que se refere aos meios de geração de energia, com o intuito de tornar possível uma relação custo/benefício no transporte das mercadorias, ou seja, as melhores alternativas de combustíveis sem, no entanto, refletir na perda da autonomia?

Pensando em todo o cenário apresentado, a empresa que realizará o transporte da mercadoria se enquadra em qual setor da economia? E a empresa que fabrica os *tablets* se enquadra em qual sistema produtivo? Como podemos definir os setores das referidas empresas? E, por fim, como os setores produtivos estão atrelados aos recursos naturais e energéticos?

Recursos naturais

Os recursos naturais são elementos essenciais ao homem e são encontrados na natureza, por exemplo: o solo, a água, o oxigênio, energia oriunda do Sol, os elementos vegetais, os animais, recursos minerais, dentre outros. Podemos classificar os recursos naturais em renováveis e não renováveis, além daqueles que são considerados energéticos.

O homem, assim como outras espécies, depende de tais recursos para a manutenção de sua vida e de suas sociedades. Contudo, principalmente nas últimas décadas, a apropriação dos recursos para o desenvolvimento socioeconômico tem gerado muitas preocupações. As organizações sociais e as atividades antrópicas provocaram muitos desequilíbrios e danos que parecem irreversíveis.

A maior preocupação está no uso dos recursos não renováveis, ou seja, aqueles cujo ciclo natural tem uma duração que torna sua reposição no meio inviável para a utilização do homem. Nesse grupo, temos o petróleo, o carvão mineral, o gás natural e os minerais. Note que grande parte das fontes energéticas das quais dependemos se constituem em recursos (energéticos) não renováveis. Mesmo os recursos que apresentam ciclos de reposição na natureza, o que torna sua reposição em tempo viável para a reutilização, devem ser explorados com parcimônia. Podemos pensar aqui na água, nos solos, por exemplo. Do ponto de vista energético, destacamos a energia solar e a eólica, ambas renováveis.

A sua utilização é de grande valia para a atual estrutura econômica, social e cultural, uma vez que toda a base da sociedade ocidental está arquitetada em linhas de consumo que se utilizam em larga escala do petróleo e seus derivados, por exemplo. Dentro dessa configuração, temos elementos como o alumínio, o petróleo, o ouro, o estanho, o níquel, entre outros. Isto significa que quanto mais se extrai, mais as reservas diminuem. Diante desse fato, é importante adotar medidas de consumo comedido, poupando recursos para o futuro.

Atualmente, a estrutura produtiva mundial ainda mantém certa herança da Segunda Revolução Industrial, modelo produtivo calcado em uma larga produção industrial e que necessitava de uma gama expressiva de recursos naturais, com a finalidade de transformá-

los em bens de consumo, que variam muito, desde aqueles mais simples aos mais elaborados. Por isso, no cenário geopolítico, as fontes desses recursos são de grande importância para a economia mundial. Podemos citar diversas guerras travadas pelos poços de petróleo e disputas sangrentas pelas minas de ouro e diamantes na África. Isso ocorre em função da forma como a exploração humana ocorre, que, além de os tornar cada vez mais escassos e raros, promove a degradação ambiental, o que interfere prejudicialmente na disponibilidade de recursos essenciais à vida no planeta, por exemplo, a água. Muitas vezes, contaminada pela extração de minérios, ela deixa de ser potável, tornando-se imprópria para o consumo por causa de seu elevado grau de contaminação.

Esse quadro demanda o desenvolvimento de alternativas renováveis para as matrizes de consumo em busca de uma sociedade economicamente sustentável, que se paute em novas formas de utilização dos recursos naturais.

Já os recursos naturais renováveis são aqueles que apresentam capacidade de renovação no meio após a sua utilização pelo homem em suas atividades produtivas. Tais recursos, atualmente, adquirem maior atenção e importância mediante o cenário produtivo e econômico mundial. Eles representam novas possibilidades para a produção, em uma perspectiva orientada por práticas sustentáveis, para garantir a possibilidade de reutilização do recurso empregado na produção.

Fontes de energia

A utilização dos recursos naturais está diretamente relacionada à geração de energia. Nossa sociedade é extremamente dependente de energia elétrica e demais recursos energéticos. Todos os gêneros industrializados demandam energia, quer seja na produção, quer para seu funcionamento. Nossa base de transporte está ligada aos recursos fósseis, especialmente ao petróleo e assim sucessivamente. Por isso, a busca por fontes alternativas de energia sempre acompanhou o ser humano; desde os tempos mais remotos buscamos facilitar o trabalho por meio de energia originada em fontes externas. A utilização de um monjolo, ativado pela água, substituiu o pilão, que dependia da tração humana, ou seja, além de poupar esforço em uma atividade repetitiva, a utilização de uma fonte externa implicava em um ritmo mais acelerado, gerando maior produção.

Figura 1.20 | Monjolo, em Caldas Novas, Goiás



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Monjolo#/media/File:Monjolo.JPG>>. Acesso em: 16 maio 2017.

Isto posto, notamos que se trata de um assunto estratégico, uma vez que o desenvolvimento de um país está atrelado a sua estrutura energética, que deve ser minimamente capaz de suprir a necessidade de sua população e do seu setor industrial e comercial. Além disso, os setores primário, de transporte e de comunicação também demandam energia. Por isso, com o crescimento socioeconômico de diversos países, a cada ano a procura por recursos para a geração de energia cresce, destacando o caráter estratégico e ampliando disputas internacionais em busca de muitos desses recursos. Vejamos alguns exemplos de fontes energéticas renováveis:

Energia eólica: o vento aciona turbinas que transformam a energia mecânica em energia elétrica. Sua principal vantagem é a não emissão de poluentes na atmosfera e os baixos impactos ambientais, mas ainda é uma fonte energética pouco utilizada no mundo e em nosso país. As desvantagens estão no processo de instalação das turbinas, que podem causar impactos, e também na poluição sonora, em alguns casos, causada pelo seu funcionamento. Além disso, é preciso lembrar que não são todas as regiões do planeta que são favoráveis à utilização desse recurso, é preciso averiguar se a quantidade de ventos no local viabiliza a instalação da turbina, que ainda é cara.

Figura 1.21 | Turbinas para geração de energia eólica



Fonte: <<http://www.istockphoto.com/br/foto/montanha-moinho-de-vento-gm467253246-60962526>>. Acesso em: 16 maio 2017.

Energia solar: consiste na utilização dos raios solares para a geração de eletricidade e também para o aquecimento da água para uso. Trata-se possivelmente da única fonte inesgotável de energia, com previsão de durabilidade de bilhões de anos. O maior empecilho para a sua utilização está nos elevados custos dos equipamentos utilizados para a captação dos raios solares (células fotovoltaicas). Gradativamente seu aproveitamento vem crescendo, tanto com a instalação de placas em residências, indústrias e grandes empreendimentos, quanto com a construção de usinas solares especificamente voltadas para a geração de energia elétrica. Em 2014, na Califórnia, entrou em funcionamento a maior usina solar do mundo, com cerca de 170 mil espelhos para a captação de luz solar. Observe:

Figura 1.22 | Ivanpah Solar Power Facility – A maior usina solar do mundo (Deserto de Mojave, Califórnia, EUA)



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ivanpah_Solar_Power_Facility#/media/File:Ivanpah_Solar_Power_Facility_from_the_air_2014.jpg>. Acesso em: 16 maio 2017.

Energia hidrelétrica: é a fonte energética mais utilizada no Brasil por causa da existência de muitos rios localizados em áreas de planalto, ou seja, com muitas quedas d'água, o que favorece a construção de usinas. A geração de energia ocorre por meio do aproveitamento da água dos rios para a movimentação das turbinas, que convertem a energia cinética em elétrica. As usinas hidrelétricas dependem de barragens, construídas no leito do rio para o represamento da água que será utilizada no processo de geração de eletricidade. Nesse caso, o mais aconselhável é que tal construção seja feita em rios que apresentem desníveis em seus terrenos, com o objetivo de diminuir a superfície inundada. Mesmo assim, há impactos ambientais, principalmente quando é necessário a inundação de grandes extensões, como ocorreu com Itaipu (Figura 1.18):

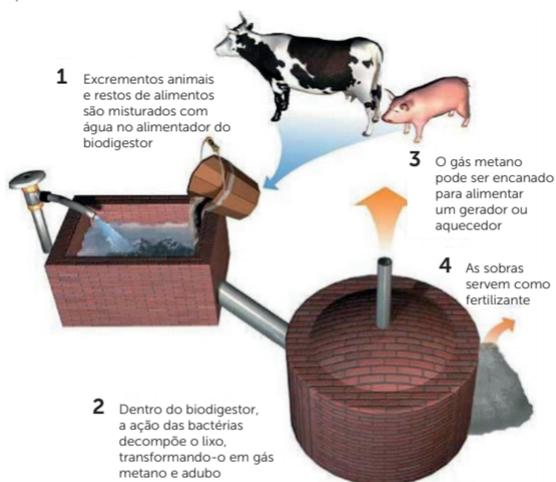
Figura 1.23 | Itaipu Binacional



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_Hidrel%C3%A9trica_de_Itaipu#/media/File:Itaipu_Aerea.jpg>. Acesso em: 16 maio 2017.

Biomassa: a energia provém da queima de substâncias de origem orgânica, como a lenha, o bagaço de cana e outros resíduos agrícolas, restos florestais e até excrementos de animais. É considerada uma fonte de energia renovável porque o dióxido de carbono produzido durante a queima é utilizado pela própria vegetação na realização da fotossíntese. Observe o esquema de geração de energia por meio da biomassa:

Figura 1.24 | Esquema de uma usina de biomassa



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Biomassa#/media/File:Biodigestor.JPG>>. Acesso em: 16 maio 2017.

Energia das marés (maremotriz): a maremotriz consiste no aproveitamento do movimento das marés (alta e baixa), além da própria circulação do mar, com marolas para a produção de energia

elétrica. São construídas eclusas e diques, que permitem a entrada e a saída da água, o que propicia a movimentação das turbinas. Sua restrição ocorre em áreas nas quais observamos instabilidades tectônicas. Há também o alto investimento e a dependência das condições atmosféricas e do mar.

Figura 1.25 | Flutuadores que transformam as ondas em energia elétrica



Fonte: <<http://www.coppe.ufrj.br/pt-br/geracao-de-energia-eletrica-pelas-ondas-do-mar-0>>. Acesso em 16 maio 2017.

Energia geotérmica: também conhecida como energia geotermal consiste na obtenção de calor a partir do calor gerado no interior da Terra. Para tanto, é necessário que as fontes térmicas estejam localizadas próximas à superfície terrestre, o que restringe a instalação de usinas geotérmicas a algumas regiões do planeta. O destaque fica para a Islândia, que dispõe de várias usinas que se aproveitam de sua localização geográfica. Observe:

Figura 1.26 | A usina geotérmica de Nesjavellir, próxima a Pingvellir, Islândia



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Energia_geot%C3%A9rmica#/media/File:NesjavellirPowerPlant_edit2.jpg>. Acesso em: 16 maio 2017.



Exemplificando

A busca por novas fontes energéticas é, atualmente, uma grande preocupação, na medida em que envolve vários setores da vida social, principalmente os meios de transporte. Atualmente, cidades investem em

biodiesel para suas frotas de ônibus urbanos. Na cidade de Campinas, interior de São Paulo, uma empresa chinesa produz ônibus e carros com motores elétricos, que serão utilizados, respectivamente, na frota urbana de circulares e táxis.

Além dos transportes, outros setores também se preocupam com a utilização consciente das fontes energéticas e com a busca por alternativas sustentáveis mediante a utilização dos recursos naturais.

Há a intensificação do uso de placas que aquecem a água por meio da radiação solar, economizando o consumo de energia elétrica para este fim. No que se refere ao aproveitamento da energia solar, existem várias empresas apostando no uso doméstico de placas geradoras de energia elétrica por meio da radiação solar. Ótimas iniciativas podem ser encontradas no site da ONG Sociedade do Sol, que, inclusive, disponibiliza manuais para a construção de aquecedores solares de baixo custo.

Disponível em: <<http://www.sociedadedosol.org.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Passamos, agora, para as energias não renováveis. Veja alguns exemplos:

Recursos fósseis: petróleo, carvão mineral e gás natural são os três principais recursos fósseis empregados na geração de energia. A sua queima é utilizada tanto para a produção de combustíveis (gasolina, diesel e derivados) quanto para a geração de eletricidade em estações termelétricas. Além disso, muitos outros produtos utilizam o petróleo como matéria-prima, tais como adubos, fertilizantes, tintas, cosméticos e plásticos.

Uma das maiores críticas ao uso contínuo dos recursos fósseis se refere aos altos índices de poluição gerados pela sua queima. Muitos estudiosos apontam que eles são os principais responsáveis pela intensificação do efeito estufa e pelo agravamento dos problemas vinculados ao aquecimento global. Outro grave problema é que a maior parte da base energética mundial é constituída por petróleo e, como dito, esse recurso não é renovável, sem contar os constantes vazamentos verificados nas refinarias, responsáveis por impactos ambientais muito sérios, principalmente nas águas oceânicas, observe:

Figura 1.27 | Pássaro coberto por petróleo após um vazamento no Mar Negro, em 2007



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Petr%C3%B3leo#/media/File:Oiled_Bird_-_Black_Sea_Oil_Spill_111207.jpg>. Acesso em 16 maio 2017.

Energia nuclear (atômica): a produção de eletricidade ocorre por intermédio do aquecimento da água, que se transforma em vapor e ativa os geradores, presentes nas usinas nucleares. O calor é gerado em reatores onde ocorre uma reação chamada de fissão nuclear a partir de um material altamente radioativo.

Embora seja fato que as usinas nucleares geram menos poluentes, quando comparadas a outras estações de operação semelhantes, elas apresentam riscos para a saúde pública, uma vez que o vazamento do lixo nuclear ou mesmo a ocorrência de um acidente podem gerar graves impactos e muitas mortes, como os ocorridos em Chernobyl (1986) e em Fukushima (2011).



Assimile

A busca por novas fontes energéticas simboliza uma nova forma de pensamento sobre os recursos naturais atrelada à sustentabilidade: a busca de alternativas para a manutenção da produção industrial e a geração igualitária de riquezas, de forma que seja viável a preservação/manutenção dos recursos naturais, promovendo a qualidade de vida hoje e também para as gerações futuras.

Sistemas produtivos e os setores da economia

Entendemos como sistemas produtivos a forma de organização do sistema capitalista de produção, bem como suas revoluções, que buscavam modernizá-los e torná-los mais eficientes e lucrativos. Os desenvolvimentos empreendidos sempre trouxeram a tecnologia para dentro das unidades produtivas.

O primeiro modelo produtivo mundializado foi o **taylorismo**, desenvolvido por Frederick W. Taylor (1856-1915), que consistia na administração científica da produção, ou seja, na constituição de um sistema de administração aplicado à indústria, para maximizar a produtividade por meio de padrões repetitivos, realizados pelos operários e pelas máquinas. Além disso, introduziu a lógica da divisão do trabalho, orientada por funções repetitivas que desembocava em um sistema de produção em massa.

Na sequência, temos o **fordismo**, elaborado por Henry Ford (1863-1947), que apesar de manter as principais ideias do taylorismo (a produção em massa por meio da ação repetitiva e a divisão de tarefas), o modelo empreendido por Ford apresentava especificidades, como a inserção da esteira na cadeia produtiva, permitindo que o produto em fase de confecção chegasse mais rapidamente ao trabalhador, que não precisaria mais abandonar seu posto de trabalho, pois contava com todas as ferramentas próximas a ele. Isso possibilitou o aumento da produtividade e a origem das chamadas “linhas de montagem”.

Na sequência do desenvolvimento produtivo, temos o **toyotismo**, concebido pelos empreendedores japoneses Eiji Toyoda (1913-2013), Taiichi Ohno (1912-1990), Shigeo Shingo (1909-1990), também chamado de sistema de produção flexível, entre as décadas de 1940-1970, diante de novos panoramas econômicos, envoltos com as crises do petróleo e buscando superar as limitações do fordismo.

O novo sistema produtivo contava com cinco preceitos básicos: produção flexível e não mais em massa, variando de acordo com a procura; maior rapidez no processo produtivo; o trabalhador realiza múltiplas funções, prezando pela sua multiplicidade; não há necessidade de estoque final e inicial; não há necessidade de padronização de mercadorias, por causa da flexibilidade da linha de produção. A lógica produtiva do toyotismo está diretamente vinculada ao paradigma neoliberal, com a desregulamentação progressiva do trabalho, o enfraquecimento dos sindicatos, o emprego maciço de tecnologia no processo produtivo e o consequente deslocamento dos trabalhadores para o setor terciário.

Setores da economia

A economia e suas atividades costumam-se dividir tradicionalmente em três setores: primário, secundário e terciário. O **setor primário**

se refere ao ramo econômico envolto com as atividades produtivas desenvolvidas a partir da agricultura, pecuária e do extrativismo (vegetal, animal e mineral). Esse setor produz matéria-prima para o abastecimento e para as indústrias.

Já o **setor secundário** refere-se ao sistema industrial, desde a produção de máquinas e equipamentos, como a produção de bens de consumo duráveis e não duráveis. Também encontramos nesse setor econômico a construção civil e a geração de energia.

O **setor terciário** está diretamente ligado à prestação de serviços: educação, transporte, saúde, profissionais liberais em geral, além do comércio. Atualmente, a distribuição da população economicamente ativa encontra-se concentrada em significativo número dentro do setor terciário.



Refleta

A partir da Primeira Revolução Industrial (século XVIII, na Inglaterra), as relações de trabalho se alteram drasticamente. Ao longo do tempo e do desenvolvimento das técnicas e tecnologias produtivas, os séculos seguintes (XIX e XX) assistem a um processo de destituição dos meios de trabalho e controle dos sistemas produtivos. Os industriais passam a controlar os meios de produção e os operários a vendem sua força de trabalho. É uma relação desigual, haja vista que o trabalhador se torna um mero tarefeiro, totalmente alienado do processo produtivo. Nesse momento, greves e lutas por melhores condições de trabalho ocorrem em todos os lugares do mundo e a superprodução culminou na crise de 1929.

Da Grande Depressão até hoje muita coisa mudou. O avanço contínuo da técnica e o desenvolvimento tecnológico são realidades mundiais, a globalização e as grandes corporações transnacionais viabilizaram a construção de novas realidades e do que se conhece por meio técnico-científico e informacional, que transforma o mundo e os espaços:

Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização. (SANTOS, 2003, p. 239)



A tecnologia sempre foi atrelada à melhoria da qualidade de vida. Ao longo do desenvolvimento industrial, toda e qualquer implementação tinha essa razão de ser: ela foi desenvolvida, construída e constituída com a promessa de trazer melhorias para a qualidade de vida humana. Até que ponto isso é verdade? É possível comprovar que esse fenômeno ocorreu em todo o mundo ou ele é seletivo? Se é seletivo, quais seriam as razões para tanto?



Pesquise mais

Em 2009, o francês Yann Arthus-Bertrand lançou o documentário *Home*, muito aclamado pela crítica e pelo público, que nos mostra, por meio de uma série de tomadas aéreas, a ocupação antrópica no planeta, seus impactos e, ao mesmo tempo, a fragilidade de nossa espécie diante da exploração desenfreada de recursos naturais. Mais do que belas imagens, o documentário provoca intensas reflexões de como nós devemos nos responsabilizar pelo nosso planeta que, afinal de contas, é a nossa casa (*home*). O documentário é livre e está disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=jqxENMKaeCU>>. Acesso em 16 maio 2017.

Sem medo de errar

Como profissional dessa empresa, há algumas alternativas para o atendimento das questões propostas. Em primeiro lugar, sabemos que é possível gerar energia por meio de fontes alternativas, que se valem de recursos energéticos renováveis. Como a empresa deseja uma relação de custo/benefício, ela pode investir em uma frota de veículos elétricos que sejam abastecidos por biocombustíveis, como o biodiesel, por exemplo. Além disso, em toda a sede corporativa é possível adotar o uso de placas com células fotovoltaicas para a captação da luz solar e geração de energia elétrica, pois a empresa trabalha com tecnologia.

A empresa transportadora de *tablets* faz parte do setor terciário da economia, uma vez que é uma prestadora de serviço de transporte e logística. Empresas desse ramo estão diretamente relacionadas à questão energética, à medida que seus profissionais precisam sempre se atentar para a relação de custo/benefício quando enviam e/ou recebem mercadorias. Se decisões erradas forem tomadas, os

impactos serão sentidos pelo consumidor. Se optar por um meio de transporte muito caro (em função do combustível, por exemplo), a empresa precisará cobrar fretes mais altos do consumidor e isto é um grave risco para ela.

Faça valer a pena

1. Observe atentamente a imagem seguinte:

Estrada de Ferro de Carajás



Fonte: <<https://goo.gl/s39Uj9>>. Acesso em: 25 maio 2017.

Esta ferrovia é bastante estratégica para o Brasil, haja vista que transporta quase toda a produção de Carajás para o porto de São Luís, de onde é escoada para os maiores mercados consumidores, sobretudo Europa e Ásia, nossos maiores importadores.

Os produtos escoados da área de Carajás pela ferrovia citada estão ligados a que setor da economia?

- Primário: siderurgia.
- Secundário: extração de recursos minerais.
- Primário: extração de recursos minerais.
- Terciário: extração de recursos minerais
- Primário: produtos comerciais diversificados.

2. No Brasil, temos o seguinte panorama:

Principais produtos exportados: equipamentos de transporte, minério de ferro, soja, calçados, automóveis, café e suco de laranja.

Principais produtos importados: máquinas, equipamentos elétricos e de transporte, produtos químicos, petróleo, autopeças e eletrônicos.

Fonte: adaptado de <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Economia_do_Brasil&oldid=48787706>. Acesso em: 25 mai. 2017.

Observe que o Brasil apresenta uma pauta de exportações na qual temos quatro gêneros produzidos no setor primário, e na pauta de importações somente um do setor primário.

Assinale a alternativa que contém, respectivamente, os cinco produtos do setor primário (pauta de exportação/importação).

- a) Equipamentos de transporte, soja, café, suco de laranja e petróleo.
- b) Minério de ferro, soja, café, suco de laranja e autopeças.
- c) Calçados de ferro, soja, café, suco de laranja e autopeças.
- d) Minério de ferro, soja, autopeças, máquinas e petróleo.
- e) Automóveis, soja, autopeças, suco de laranja e café.

3. Leia o fragmento de texto seguinte:



A Itaipu Binacional é a maior usina _____ do mundo em geração de energia. Com 20 unidades geradoras e 14.000 MW de potência instalada, fornece 20% da energia consumida no Brasil e abastece 94% do consumo paraguaio. Em 2000, a usina atingiu a produção histórica de 93.428 GW/h recorde mundial de energia _____.

Fonte: <<https://www.itaipu.gov.br/capa-energia>>. - Acesso em 25 mai 2017

Escolha a alternativa que apresenta as palavras corretas para completar o texto anterior:

- a) Hidrelétrica, hidrotérmica.
- b) Hidrotérmica, hidrelétrica.
- c) Hidrelétrica, termoelétrica d) Hidrelétrica; hidrelétrica.
- e) Termoelétrica, hidrelétrica.

Referências

ABRÃO, Joice Aparecida Antonello. Concepções de espaço geográfico e território. **Sociedade e Território**, Natal, v. 22, n. 1, p. 46-64, jan./jun. 2010. Disponível em: www.periodicos.ufrn.br/index.php/sociedadeeterritorio/article/view/3490>. Acesso em: 16 maio 2017.

ADAS, Melhem. **Panorama geográfico do Brasil**: contradições, impasses e desafios sócio espaciais. Colaboração de Sérgio Adas. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Atlas da questão agrária brasileira e cartografia geográfica crítica. **Confins** [online], n. 5, mar. 2009. Disponível em: <<https://confins.revues.org/5631#tocto1n2>>. Acesso em: 16 maio 2017.

MOREIRA, José Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia para o ensino médio**: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2002.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**, v. 26, n. 2, p. 209-229, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a12.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2003.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, José Carlos. **Geografia geral e do Brasil**: espaço geográfico e globalização. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

Conceitos básicos para o ensino de História

Convite ao estudo

Bem-vindo à segunda unidade, cujo foco é o ensino de História. Antes mesmo de pensarmos toda a gama de situações práticas e demandas que esta disciplina trará em nossa atuação profissional, é fundamental salientar que todos vivemos e respiramos a História em nosso cotidiano, assim como participamos de sua constante reconstrução. Na condição de educadores, iremos nos deparar com duas questões fundamentais: a demanda dos alunos por significação no aprendizado que lhes é proposto; e a exigência de competências para se adequar às necessidades filosóficas e metodológicas dos diferentes ambientes de ensino. Além dessas questões complexas internas ao ambiente escolar, cada vez mais os debates políticos têm adentrado às salas de aula, de modo que é muito comum haver questionamento por parte das famílias dos alunos acerca do conteúdo apresentado e método utilizado por professores ao ministrar aulas de Ciências Humanas, em especial História. Em uma situação hipotética, mas cada vez mais comum, um professor é interpelado por um pai de aluno em uma reunião, este questiona os métodos utilizados pelo educador e o conteúdo abordado, chegando a acusá-lo de promover doutrinação política e de gênero em sua aula. Não contente com a resposta do professor, o pai faz uma queixa junto à Diretoria de Ensino, responsável por regular o trabalho das instituições de ensino de sua região. O órgão público, por sua vez, agenda junto à unidade escolar uma reunião, na qual o professor e a coordenação pedagógica terão a oportunidade de esclarecer a idoneidade e cientificidade de sua metodologia.

Seção 2.1

A História como ciência social

Diálogo aberto

Caro aluno, todos nós, durante nosso processo de desenvolvimento, deparamos com múltiplos tipos e modelos de conhecimento, alguns deles estão tão inseridos em nosso cotidiano que não nos preocupamos em analisá-los. A História é um deles, é constante em nossa vida o ato de recorrer às nossas memórias ou mesmo de outras pessoas para nos auxiliar em tomadas de decisão e análises de situações, que podem ser interpessoais, profissionais ou meramente filosóficas. Porém, ao analisar o conhecimento científico, torna-se fundamental entender duas questões: para que serve e como funciona. A busca por essas respostas, atividade inerente à curiosidade humana, leva-nos a novos patamares de conhecimento que propiciam melhor entendimento do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Como educadores, temos um dever ainda maior, além de encontrar o significado do conhecimento científico, precisamos incitar nossos alunos a também encontrarem significância nesse saber. Em Ciências Humanas é comum o questionamento acerca de sua relevância, conteúdos e métodos, questionamentos estes levantados por educadores, alunos, família e a própria comunidade que circunda o ambiente escolar.

Retomando a situação apresentada anteriormente, após ser questionado por um responsável, o professor recebe de seus coordenadores a missão de auxiliá-los na produção de um comunicado oficial à comunidade de pais/familiares. O objetivo deste comunicado é esclarecer e reforçar o papel do educador e da ciência na formação de seus educandos, de forma que não permaneçam dúvidas quanto à idoneidade profissional do educador e da instituição. Este seria um poderoso instrumento para evitar novos enganos e questionamentos e também para reforçar o compromisso de educadores, alunos e familiares no processo de ensino-aprendizagem proposto pela unidade escolar. Em sua produção será fundamental apresentar segurança e domínio acerca do papel do historiador e de como ele

produz saber científico fazendo uso de múltiplas fontes e ciências auxiliares.

Não pode faltar

O processo de produção de significado em relação à disciplina de História passa, impreterivelmente, pela compreensão de seu desenvolvimento enquanto ciência, ou seja, um saber estruturado sobre métodos e metodologias previamente estabelecidos, mas que também se modificam de acordo com o desenvolvimento do conhecimento e da própria sociedade. Temos como pressuposto que uma ciência humana é um instrumento direto de autocrítica social, no qual uma pessoa, comunidade ou mesmo civilização pode refletir acerca de seus valores, constituição e ações. Nesse sentido, é fundamental a concepção de saber orgânico, que está constantemente sendo revisto, avaliado e modificado para atender às demandas e se adaptar à realidade da sociedade que o utiliza. Claro que, na condição de educador, nem sempre se exigirá do profissional as mesmas competências de um cientista, mas para ambos é prerrogativa compreender seu processo de desenvolvimento... compreender o processo de desenvolvimento da ciência que se trabalha (no caso, se ensina).

Há uma inerente preocupação nas diversas sociedades em se fazer uma análise factual e crítica acerca de eventos passados, partindo-se do pressuposto de que só assim poderíamos aprender com nossos erros e reforçar nossos acertos e virtudes. Isso significa dizer que a História, assim como a Filosofia, se encontra como ciência e saber fundamental ao desenvolvimento de outras ciências e saberes. Logo, há História na Geografia, Sociologia, Matemática, Física e em todas as outras ciências.

Nesse sentido, o processo de construção da História, como ciência e disciplina escolar, confunde-se com o próprio processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, tendo como berço a Grécia Antiga. Contudo, será mais eficiente entender sua construção enquanto ciência moderna.

Após a brutal cisão entre a noção racionalista de conhecimento científico e o conhecimento supersticioso, escolástico e religioso, as ciências emergem sob a influência do movimento iluminista.

Nesse contexto havia especial preocupação por imprimir no saber científico um caráter racionalista objetivo, calcado em pressupostos mecanicistas e cartesianos. Surge, então, já no século XIX, a Escola Metódica ou Positivista, a qual tinha por princípio promover uma análise objetiva e imparcial de eventos históricos, de forma linear que tornava o historiador um mero relator de eventos, não procedendo a análises críticas, éticas ou morais sobre esses fatos. Em sala de aula, este profissional atuaria de modo a enxergar a História apenas como uma disciplina capaz de demarcar as diferenças entre o que é passado e o que é o presente, enumerando fatos e documentos sem se preocupar em analisar contextos, intencionalidades e valores, uma vez que havia a necessidade emergente de se distanciar o conhecimento científico do empírico. Os expoentes mais conhecidos desta doutrina são Auguste Comte e Émile Durkheim.



Pesquise mais

A ÚLTIMA religião. Direção de Hugo Pinto. Produção de Hugo Pinto e Luisa Sequeira. S.i.: Um Segundo Filmes, 2015. (50 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aHpG-cr1eMg>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

Neste vídeo, o documentarista Hugo Pinto faz uma imersão no processo histórico de desenvolvimento do positivismo no Brasil e suas consequências políticas, sociais e culturais.

Não podemos esquecer que a sociedade ocidental passava por uma grande influência tecnicista em virtude do intenso processo de industrialização e do conseqüente avanço de uma visão mais objetiva e utilitarista do conhecimento. Até mesmo na bandeira de nosso país temos a presença do pensamento positivista, no lema: Ordem e Progresso, ou seja, uma sistematização rígida e utilitarista seria fundamental ao desenvolvimento da sociedade.



Assimile

O entendimento dos conceitos de psicofera e tecnofera é muito útil à compreensão do desenvolvimento histórico das sociedades. Por tecnofera entenda-se toda a influência que as técnicas, tecnologias, produção e distribuição têm no modo de viver e pensar de uma sociedade, enquanto que a psicofera é formada pelo conjunto de crenças, valores e visões de mundo que definem significados às ações humanas. Tanto a tecnofera quanto a psicofera interagem entre si,

geralmente a segunda produz o ordenamento moral e ético que permite o pleno desenvolvimento da primeira, a qual tem como resultado o desenvolvimento de subsídios técnicos que possibilitam o avanço da segunda, em um contínuo relacionamento circular.

O mesmo processo que levou a essa visão instrumental da ciência trouxe consigo a ascensão de antagonismos e contradições sociais ao processo produtivo. Assim, emerge o materialismo histórico dialético marxista, que passa a ver a História como uma sucessão de eventos evolutivos no qual as sociedades se organizam em torno de modos de produção específicos, os quais têm em seu âmago contradições calcadas nas diferenças entre a evolução dos meios de produção e as relações produtivas. Isto significa dizer que, para os materialistas marxistas, a construção da sociedade se dá essencialmente em função da maneira como ela se organiza na produção de seus bens (materialismo); que ela substituindo esses métodos de produção (histórico); e que estes se esgotam por apresentar contradições intrínsecas entre como se produz e como as pessoas se relacionam no processo produtivo (dialético). Para os marxistas, a História não é apenas uma importante ferramenta para análise do passado, mas, sobretudo, serve para construir o futuro, visão esta que tende a tornar suas obras e análises muito combativas e voltadas à transformação da realidade.



Pesquise mais

HUBERMAN, L. A **história da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2008.

Neste clássico do materialismo marxista, o autor produz uma longa análise do processo de ascensão do modo de produção capitalista. De fácil leitura e elevado poder de convencimento, tem por princípio a possibilidade de se analisar a economia e a sociedade como um binômio evolutivo interdependente.

Há claramente uma visão estruturalista da sociedade e linear de sua história, na qual se valoriza em demasiado o processo produtivo (relações econômicas), deixando de lado outros aspectos da sociedade, assim como se pressupõe haver uma evolução contínua e previsível desse processo produtivo. Porém, é óbvia a colaboração dessa escola

de pensamento ao apresentar a História como uma ciência que analisa um processo constante de construção social, ou seja, o presente não está apartado do passado e a História não tem pretensão de ser imparcial, como nas palavras de Arendt (2005, p. 89) a História “tornou-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu exclusivamente à raça humana”. No Brasil, um dos maiores expoentes do materialismo histórico e dialético marxista foi Caio Prado Jr.

Já no século XX, acompanhando mudanças no pensamento científico, a Escola Positivista passa a ser questionada de forma mais contundente. Este questionamento, no entanto, foi mais amplo e não se restringiu às condições materiais de construção social, passando a atender outros aspectos e nuances das relações humanas, como as questões culturais. Surge então a Escola dos Annales, de caráter fenomenológico, na qual os processos históricos passam a suplantar os fatos históricos em si. As interpretações alcançam status superior aos fatos e documentos. Isso não significa que o historiador possa levemente realizar interpretações sem embasamento teórico ou metodológico, mas que se assume a capacidade evolutiva do próprio pensamento científico, ou seja, a possibilidade de analisar fatos e eventos com outros olhos e com um pensamento diferente acerca das relações humanas. O historiador passa a ser um ator na construção da própria História e sua significância, como nos diz Stuart Schwartz: “acho que o positivismo não depende do número dos documentos, depende da mentalidade do historiador. O número de eventos, fatos, documentos não faz História. É o historiador que faz a História” (KANTOR, DANTAS, 2011). Assim, para esse pensamento, a condição moral, ética, o conjunto de valores e os interesses de um historiador são tão relevantes quanto o fato concreto ou o documento analisado, na verdade, é o historiador quem confere valor ao fato ou documento. Portanto, essa abordagem traz em seu âmago a valorização da autoanálise, individual (do historiador) e coletiva (da sociedade).



Vocabulário

Escola dos Annales: em 1929, Marc Bloch e Lucien Febvre, lideraram na França a criação da Revista dos Annales, uma clara tentativa de superar a chamada Escola Tradicional, vista como limitada aos fatos políticos oficialmente documentados. Seu pensamento, chamado também de

fenomenologia, buscava uma história mais diversa e abrangente, o que os levou a uma maior interação com as outras ciências sociais. Para eles, a História não tem um ideal final a ser atingido e, portanto, rejeitam qualquer concepção de progresso histórico.

O universo mecanicista e cartesiano dava então lugar a outro, orgânico e sistêmico. Mesmo as chamadas Ciências Naturais davam sinais de que esse paradigma se esgotara. Não havia mais como considerar a sociedade como uma máquina exata e explicável a partir de suas partes, havia a necessidade de se considerar um complexo sistema, no qual o todo deve ser explicado pela interação de suas partes, ou seja, a sociedade deveria ser analisada em sua mais ampla complexidade, considerando-se elementos materiais, culturais, sociais, políticos e sua interação. A própria visão de tempo passa a ser diferente nesse novo paradigma: o passado, o presente e o futuro se inter-relacionam constantemente, assim, o passado não é algo dado, imutável, trata-se, sobretudo de uma constante construção. Ou seja, o passado não é o que ocorreu, fato concreto, mas sim a análise do que ocorreu, de acordo com valores e crenças vigentes contemporaneamente ao estudo.



Exemplificando

Ao analisarmos as revoluções industriais, não podemos nos ater aos fatos concretos. Tão importante quanto o local e a data de ocorrência desses eventos é compreender as inter-relações de causa e efeito destes. O desenvolvimento da primeira e da segunda revolução industrial se deu como uma evolução do modo de produção financiado por um sistema de exploração geopolítica chamado de colonialismo. A partir de então surge uma Divisão Internacional do Trabalho que pode ser inicialmente vista de duas formas: como um método de propiciar o desenvolvimento do sistema capitalista a partir da intensificação da competição entre países desenvolvidos; ou como um instrumento de controle político da produção que teria a finalidade de criar uma estrutura de comércio exterior que manteria as relações de exploração iniciadas com as grandes navegações. Toda essa explicação complexa tem a função de demonstrar o quanto as contradições dialéticas podem inferir diferentes valores às análises de um processo histórico, ou seja, em diferentes momentos ou paradigmas de pensamento sociológico e histórico cada visão a respeito do processo teria maior ou menor significância.

Em termos orgânicos e sistêmicos, a História deixa de ser a soma de eventos temporalmente localizados para ser resultado dos eventos, suas significâncias contemporâneas, suas inter-relações, seus reflexos no presente e a influência do pensamento atualizado sobre todo o processo histórico. Isso posto, tem-se que a própria interdisciplinaridade advinda deste novo paradigma pressupõe ultrapassar as limitações de uma visão estruturalista e linear.

Aqui é fundamental entender que o paradigma orgânico da Escola dos Annales não renega o paradigma estrutural e linear da Escola Marxista, mas, sobretudo, propõe-se a ultrapassá-lo e romper com suas limitações. A dialética e mesmo parte da visão estrutural marxista podem ser encontradas em análises sistêmicas dos Annales, mas não limitarão os métodos ou objetos de estudo, como afirma em entrevista o conceituado historiador Stuart B. Schwartz:



Sim. Sou profundamente materialista, e isto tem uma influência na maneira que vejo as coisas. Sempre busco as explicações econômicas, os interesses econômicos das gentes. Mas, às vezes, encontro pessoas que não estão buscando seus interesses econômicos, cuja classe não explica seu pensamento e suas ações, porque somos, como seres humanos, uma mescla, uma mistura de interesses. Não somos sempre previsíveis, não estamos sempre buscando o interesse econômico e tudo o que é subordinado a isso. Mesmo os senhores de engenho, que queriam ganhar muito dinheiro, paravam os engenhos aos domingos. Então, como explicar? Porque eles viviam o cotidiano da sua cultura. Como seres humanos, somos muito complexos, e economia, sociedade e cultura formam o contexto das nossas ações. (KANTOR; DANTAS, 2011)

Por outro lado, pensadores e historiadores, que se mantêm fiéis ao paradigma marxista, argumentam que o avanço da economia capitalista e as constantes internalizações econômicas de diversos aspectos sociais tornam as múltiplas atividades humanas cada vez mais vinculadas aos processos de produção e circulação econômica. Ou seja, para os estruturalistas, o processo de globalização econômica tem levado os mais diversos campos da atuação humana a estarem fortemente vinculados às questões econômicas, criando seres humanos que se realizam enquanto consumidores e produtores.



Assimile

Como estamos percebendo, é fundamental tomar os saberes e a ciência como um organismo que possui em si próprio um processo de desenvolvimento. É comum quisermos classificar e rotular saberes, porém nada impede que pensadores marxistas ultrapassem os limites de um estruturalismo linear. Esse tipo de postura se contrapõe às ortodoxias, as quais nada mais são do que a limitação restritiva a um paradigma, algo como seguir religiosamente um conjunto de ideias. Ao educador é fundamental evitar as ortodoxias, que costumam limitar seu campo de visão e suas possibilidades de evolução.

Dessa forma, a própria cultura passa a ser um elemento estrutural, ligado aos interesses produtivos e de consumo inseridos em um Capitalismo Imagético que produz uma cultura de massa, de consumo, nos moldes de um American Way of Life. Uma sociedade em que o economista passa a ser o principal analista, em suas relações produtivas, políticas e interpessoais, e na qual as pessoas estão cada vez mais expostas aos termos técnico-científicos das ciências econômicas. Toda essa argumentação traz novamente à tona o antagonismo entre uma sociedade economicista, prisioneira das relações produtivas, e uma sociedade plena, na qual seu modo de vida e valores ultrapassam um pensamento utilitarista.



Exemplificando

O conceito de Capitalismo Imagético, aquele no qual as imagens passam a agregar valor ao produto, pode ser facilmente observado ao se notar que os preços dos produtos são definidos pelo valor de sua marca, e não pelo custo de produção ou utilidade. Uma marca valiosa torna o produto valioso. Por sua vez, uma sociedade consumista, definida à imagem e semelhança do modo de vida americano, passa a valorizar as produções culturais em função de seu alcance e sucesso econômico. O que define a qualidade de um livro ou de uma produção cinematográfica segundo esses preceitos? Um best-seller (mais vendido) passa a ser sinônimo de excelência cultural ou intelectual enquanto o faturamento da bilheteria se torna elemento de qualificação dos filmes. Cria-se, então, a cultura de massas, na qual o objetivo das produções é ser capaz de atingir um grande número de pessoas, obtendo maiores lucros e visibilidade.

Se analisarmos o próprio processo de desenvolvimento da História como parâmetro para compreender a atual contraposição entre o estruturalismo e o organicismo, poderemos perceber que as pressões de um mercado homogeneizador não extinguem as características

sociais desvinculadas da relação produção/consumo. Logo, a globalização não sustentaria um novo paradigma marxista, assim como a visão holística não o extinguiu. Não há evolução linear. Como um pêndulo, os conceitos, ideias e ideais vão e vem, adquirindo novas significâncias e propondo perspectivas inovadoras, ou apenas ilusoriamente inovadoras.

As discussões e questionamentos dentro da História não se limitam ao método de análise ou paradigmas. Assim como o objeto de estudo e o fazer são questionados, também se discute acerca das ferramentas utilizadas. Ou seja, com que tipos de fontes o profissional pode ou deve trabalhar? Partimos de um pressuposto lógico: o historiador tem como objeto de estudo fatos pretéritos (apresentando ele uma visão pontual ou processual sobre estes). Logo, tem o dever de analisar e interpretar fatos com os quais provavelmente não teve contato direto, nem mesmo remoto, muitas vezes. Assim, torna-se fundamental discutir as fontes que lhe “indicarão” como se deram os referidos fatos.

Durante o início do desenvolvimento da ciência moderna, como visto anteriormente, havia uma demanda por se imprimir um caráter mais objetivo, factual e comprovável aos instrumentos utilizados nas análises históricas. Nesse sentido, as fontes escritas foram alçadas ao patamar de únicas ferramentas realmente científicas no estudo histórico. Por fontes escritas se considera quaisquer documentos redigidos a partir de algum código, estando ele presente em livros, papéis, papiros ou mesmo em objetos rígidos, como placas de metal ou barro.



Reflita

Durante um bom período do desenvolvimento da História, a ciência apenas considerava documentos escritos como ferramentas válidas de estudo, por apresentar um sistema de produção com sua informação diretamente expressa. Porém, cabe perguntar, até que ponto estes documentos são realmente objetivos e por que eles devem ser considerados retratos fiéis dos acontecimentos se quem os escreve possui seus próprios interesses? De que adianta julgar eventos passados considerando exclusivamente documentos escritos? Os livros não são escritos pelos vencedores das guerras?

Obviamente, com a superação do positivismo e mesmo do materialismo histórico e dialético, a abertura de pensamento e possibilidades trouxe significado às fontes antes desconsideradas, ampliando as possibilidades de estudos e comprovação de teorias por parte dos historiadores. Assumiu-se que símbolos, imagens e objetos teriam todos eles legítimas possibilidades de esclarecer fatos e eventos pretéritos de processos históricos. Se a História é constantemente produzida, considerando-se uma gama ampla de eventos e relacionamentos sociais, as diversas formas de manifestação dessas relações deixam impressas, nas paisagens, suas significações, permitindo sua análise histórica.

Seguindo a ideia do antigo pensamento chinês, de que uma imagem vale mais que mil palavras, torna-se muito profícuo o ato de analisar desenhos, fotos e representações cartográficas na obtenção de dados históricos. Um retrato familiar pode trazer consigo informações acerca do nível técnico e tecnológico disponível contemporaneamente a sua confecção; o próprio desenvolvimento das técnicas cartográficas pode indicar o nível de expansionismo e relação de uma civilização com seu território; desenhos rupestres são, até hoje, uma das escassas ligações entre nossa sociedade moderna e o modo de vida pré-histórico, as mesmas sociedades também nos apresentam elementos de seu modo de vida em instrumentos domésticos de preparo e armazenamento dos alimentos, instrumentos de caça e guerra, assim como os resquícios de seus cerimoniais fúnebres nos indicam processos de criação de significados religiosos. Ora, não seriam esses instrumentos mais objetivos em demonstrar modos de vida, produção e desenvolvimento? Não há nas fontes materiais a intenção de convencimento, logo, as subjetividades derivam apenas das interpretações que incidem sobre seu estudo.

Percebe-se aqui, que a obcecada fuga do conhecimento empírico promovida pelos positivistas apresentou uma reviravolta ao se reconhecer a importância da História oral como fonte documental. É fato que as fontes orais são carregadas de subjetividade, fruto em grande parte de sua análise, então, mesmo que essa fonte seja vista como uma versão, devemos entender que as outras fontes também o são e que o mais importante é o trabalho do historiador de análise que culminará em sua contestação ou confirmação, total ou parcial.

Consequentemente, a ampliação do campo de análise, métodos

e ferramentas disponíveis culminou na demanda por maior diversidade e especialização dos profissionais envolvidos nos estudos. Assim, surge toda uma gama de ciências ditas auxiliares da História, podem ser assim classificadas, pois fornecem subsídios aos estudos historiográficos, mesmo que eventualmente tenham por objetivo produzir um conhecimento focado em seu objeto de estudo. Dessa maneira, em função da ampliação do campo de análises, aparecem a antropologia, arqueologia e paleontologia. O estudo de sociedades “primitivas” ou pré-históricas apresentam exigências específicas e maiores possibilidades ao se ampliar as fontes reconhecidamente válidas. O que seria desses ramos do saber se ainda nos limitássemos às fontes escritas? Até mesmo a análise de fontes materiais colaboram com o desenvolvimento da paleografia (análise de escritos antigos), haja vista a imensa colaboração possibilitada com o “desvendamento” da Pedra de Roseta. A própria análise de simbologias contidas na heráldica (estudo de brasões e origens familiares europeias) ou na numismática (análise de moedas e medalhas) podem fornecer bons indícios que corroboram com documentos escritos. Desse modo, ampliamos as possibilidades de fontes e análises, isso não significa renegar aquelas mais antigas, apenas que sua análise pode ser acrescida de novas possibilidades e, assim, de novas histórias.



Vocabulário

A Pedra de Rosetta é um fragmento de granito encontrado no final do século XVIII por soldados de Napoleão Bonaparte, no Egito. Nela há uma inscrição cuja data é de aproximadamente 200 a.C., sendo uma das descobertas mais importantes da egiptologia, uma vez que suas inscrições são a chave para decifrar os hieróglifos enquanto escrita fonética, e não simplesmente simbólica. Tornou-se, assim, uma espécie de guia para interpretar as inscrições do Egito antigo, sendo uma das peças mais visitadas do Museu Britânico.

Sem medo de errar

Retomando a demanda da situação-problema apresentada, a produção de um comunicado oficial é um instrumento poderoso, mas também arriscado, deve ser pautado em argumentação lógica, racional e bem embasada teórica e metodologicamente, de maneira que, apenas assim, poderá esclarecer e reforçar os princípios,

filosofias e métodos empregados na unidade escolar. A estratégia é produzir um documento escrito formal que terá a função de rebater as acusações apresentadas, mas, sobretudo, conter novas manifestações equivocadas, demandando uma suposta e possível imparcialidade por parte do educador.

A construção da argumentação poderia ser iniciada com a apresentação da própria linha de pensamento educacional adotada pela escola ou rede da qual o professor faz parte. Nesse contexto, linhas embasadas na construção do saber ou na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento deste, por parte dos educandos, teriam mais chances de corroborar com a prática docente, porém, quaisquer filosofias educacionais que tenham por objetivo formar não apenas técnicos do saber, mas, acima de tudo, cidadãos conscientes de seu papel, poder e responsabilidades seriam um bom ponto de partida.

Acabamos de analisar, de forma objetiva e subjetiva, o desenvolvimento da História enquanto saber e ciência, sendo que esta trajetória, por si só, nos fornece uma gama de argumentos que justificam sua abordagem ativa, ou seja, que consideram sua construção constante mais importante que definições objetivas preestabelecidas.

A História, assim como as demais Ciências Humanas, traz consigo um caráter de autocritica da sociedade, como dito antes, de forma que, ao considerarmos a sociedade enquanto um organismo mutável em constante transformação, sua autocritica passa a ser um exercício constante, tendo como formalidade apenas o emprego de métodos lógicos de investigação, análise e valoração. Como nos afirma Silva (2006, p. 162):

a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre ele, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu.



É fundamental explicitar que as análises, críticas e opiniões de um professor ou cientista, mesmo que envoltas em subjetividades, são resultado de um longo processo de construção do conhecimento que não se apresenta apartado da sociedade e seus valores. Não se

trata de uma simples opinião, há toda uma estrutura conceitual e metodológica dando suporte às análises. Há um processo formativo, com horas, dias de estudos, leituras e debates. Processo este que não se encerra em si, mas continua a evoluir no próprio ato de se compartilhar esse conhecimento com colegas de profissão e com os alunos em sala de aula.

Nesse sentido, as recentes demandas por uma Escola Sem Partido (projeto de lei proposto na Câmara dos Deputados e recentemente objeto de análise do Supremo Tribunal Federal) buscam uma ciência inverossímil à nossa sociedade, afinal, como pode uma ciência humana, que estuda este organismo complexo, não ser em si humana e complexa? Desde quando as relações sociais – sendo elas de caráter econômico, cultural ou de aprendizado – não são em si pautadas por interesses e valores? Se assim o são, como a análise de uma sociedade que é subjetiva pode ser alijada de sua subjetividade?

Sem temer as subjetividades, deve ficar claro que todo esforço é válido para desvendar os mistérios de nosso desenvolvimento enquanto seres humanos, neste processo histórico pendular, recheado de avanços e retrocessos. Ampliar o campo de visão, as ferramentas disponíveis e as análises só nos levam a obter maiores possibilidades de interpretar os fenômenos socioeconômicos, políticos e culturais, permitindo uma constante produção da História, a qual pode ocorrer sim em uma sala de aula. A maior fonte histórica é construída pelo historiador e suas interações no processo de análise e significação dos eventos, sem esquecer os métodos, procedimentos, crenças e fontes acessíveis, ter a sala de aula como lócus e o aluno como agente ativo na construção de novos saberes não é apenas uma possibilidade, é uma obrigação do educador humanista.

Avançando na prática

A prática de novas temporalidades

Descrição da situação-problema

Objetivando reforçar o caráter humanístico do aprendizado, sua unidade escolar resolveu promover uma semana cultural, na qual todas as disciplinas devem apresentar propostas de trabalho diferenciado. Por definição coletiva foi estabelecido que o evento terá, além das

funções tradicionais de apresentar novas situações de aprendizagem, um objetivo secundário: reforçar junto à comunidade, corpo docente e discente, as metodologias e filosofias de ensino-aprendizagem empregadas na escola. Não apenas para avigorar as bases de trabalho das Ciências Humanas, como também subsidiar outras disciplinas, que mesmo guardando suas particularidades sempre carregam certo grau de subjetividade inerente ao pensar humano.

O tema escolhido para o evento foi: Mundo moderno e a criação de novas temporalidades. A justificativa central levantada para a definição do tema se fundamenta na análise de como o avanço das tecnologias influencia o comportamento dos adolescentes, suas relações interpessoais e até mesmo sua noção em relação ao tempo moderno e passado. Obviamente, caberá ao professor de História fornecer subsídios para a atuação dos colegas, de modo que as propostas internas às outras disciplinas mantenham um diálogo com a análise histórica proposta.

Resolução da situação-problema

Inicialmente, cabe ressaltar que a proposta anterior é típica de filosofias escolares voltadas a uma construção social do conhecimento, de maneira que as interações interdisciplinares e até transdisciplinares são constantemente fomentadas. Assim, o professor deve estar muito consciente dos paradigmas educacionais empregados na unidade escolar e sua dinâmica, uma vez que não se trata apenas da ciência histórica, mas também do ensino da disciplina. De qualquer forma, a abordagem holística e fenomenológica da Escola dos Annales facilita a interconexão de análises entre diferentes campos de saberes, o que se intensifica pelo fato de a História possuir essa grande capacidade interdisciplinar, principalmente junto às disciplinas que fazem uso da linguagem simbólica e da subjetividade. Uma primeira aproximação à Geografia e Sociologia pode fomentar o restante da interdisciplinaridade proposta.

Faça valer a pena

1. Leia o fragmento de texto que segue:



Por um lado, você tem um mundo de documentação muito mais amplo. Pode-se fazer uma busca por um termo, por exemplo, "inquisição"; no Google aparecerão coisas que não poderia imaginar. Mas, ao mesmo tempo, o documento não faz nada em si, é sempre a conceitualização do historiador que torna o documento importante ou não. Os estudantes devem aprender que a conceitualização é o ponto de partida e que o documento só serve para certos fins. Um documento pode dizer coisas diferentes a pessoas diferentes. (KANTOR; DANTAR, 2011, p. 163-181)

No texto, o influente historiador expõe sua ideia acerca da relação entre o enfoque do profissional e as fontes documentais. Esse paradigma fenomenologista aponta para:

a) Uma História estruturalista, na qual a fonte adquire papel central na produção do conhecimento a partir de sua conceitualização.

b) Uma grande dificuldade operativa da História, uma vez que, mesmo apresentando grande profusão documental, apenas a análise objetiva do historiador apontará a validade da fonte.

c) Uma ciência subjetiva, na qual a fonte não é o elemento gerador da História, e sim a análise subjetiva do historiador.

d) Uma ciência cada vez mais produtiva em virtude da abundância de fontes documentais, oferecendo instrumentos objetivos na construção dos saberes.

e) Uma História altamente subjetiva, na qual as fontes perdem sua importância e significado, uma vez que todo o saber criado independe de sua análise. Trata-se de pautar opiniões.

2. Figura 2.1 | A Pedra de Roseta: fragmento de granito negro contendo inscrições associadas ao Egito Antigo



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedra_de_Roseta#/media/File:Rosetta_Stone.JPG>. Acesso em: 1 jun. 2017.

O objeto é um dos achados mais importante para a egiptologia, uma vez que permite a identificação dos códigos de escrita dessa civilização antiga. Há na historiografia uma antiga discussão acerca das fontes aceitáveis para a realização das pesquisas. Com a gênese das escolas marxista e fenomenológica se ampliou o escopo de objetos que podem ser considerados fontes históricas e a Pedra de Roseta é um deles, podendo ser classificada como:

- a) Fonte material, pois se trata de um objeto muito utilizado no processo de traduções quando de sua criação.
- b) Fonte escrita, já que apresenta inscrições de códigos linguísticos, podendo ser analisada por análises paleográficas.
- c) Fonte iconográfica, uma vez que utiliza símbolos em sua linguagem primitiva, mas sua análise é quase inviável.
- d) Fonte paleontológica, pois está vinculada a uma sociedade antiga, que carece de fontes documentais.
- e) Fonte numismática, calcada na exposição de símbolos de utilização mercantil entalhados em objetos rígidos.

3. Leia atentamente o texto que segue:



Uma das modificações mais importantes foi a nova posição do camponês. Enquanto a sociedade feudal permanecia estática, com relação entre senhor e servo fixada pela tradição, foi praticamente impossível ao camponês melhorar sua condição. Estava preso a uma camisa-de-força econômica. Mas o crescimento do comércio, a introdução de uma economia monetária, o crescimento das cidades, proporcionaram-lhe os meios de romper os laços que o prendiam tão fortemente. (HUBERMAN, 2008, p. 51)

Neste trecho de sua aclamada obra, o autor expõe um método de pensamento fundamental ao materialismo histórico e dialético marxista, isso porque:

- a) Considera os fatos sociais e históricos em sua amplitude, excedendo uma visão estruturalista limitada às relações de produção, pois a visão de relação fixada pela tradição extrapola o conflito de classes.
- b) Avalia a sociedade e seu processo histórico como uma sucessão de eventos fundamentados em contradições de classes que não levam a uma evolução, pois o camponês se torna proletário.
- c) Enxerga a História como uma estrutura rígida de eventos, no qual apenas o ordenamento objetivo dos fatos, isentos de avaliações pessoais, permitiria alcançar uma História factual.
- d) Toma a sucessão de eventos históricos como uma subjetiva sucessão de fatos que não se traduz necessariamente em um processo evolutivo.
- e) Apresenta uma visão histórica calcada no estruturalismo linear, a partir do qual as tensões e contradições dos modos de produção levam ao seu esgotamento e superação.

Seção 2.2

História e tempo

Diálogo aberto

Em função das situações a que o corpo docente, gestão, coordenação e a própria escola foram submetidas, foi decisão do Conselho de Escola, com total apoio do corpo gestor, rever ou reforçar as diretrizes de atuação profissional de seus educadores, em especial no que concerne aos métodos e metodologias aplicados no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, voltar a discutir a própria filosofia educacional empregada na unidade escolar.

Esse processo de avaliação das práticas deve culminar na produção de um documento que explicita à comunidade de pais/familiares e aos próprios profissionais envolvidos as diretrizes educacionais promovidas na escola. O Projeto Político Pedagógico nada mais é do que um documento no qual se expõe todas essas informações, ou seja, nele a escola comunica o que pensa da educação, sua importância, seus objetivos e métodos utilizados para alcançá-los, sendo produzido com a participação de todo o corpo docente, gestão e coordenação.

Devido ao aparente sucesso de sua atuação na demanda anterior, muito pautada na convicção com a qual defendeu seus métodos e práticas docentes, o professor é convidado a ter uma participação de maior destaque na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua unidade escolar.

Inicialmente, a proposta direcionada ao professor é de que ele defina a abordagem dos componentes curriculares de sua disciplina, especifique como os métodos empregados contemplam a filosofia educacional da unidade escolar, além de consolidar a concepção de tempo histórico, assim como da própria história, que seria trabalhada nas séries iniciais do ensino fundamental (Ciclo I).

Para além de sua atuação enquanto professor de história foi-lhe proposto auxiliar a equipe pedagógica na consolidação da proposta filosófica e científica do método educacional adotado pela unidade escolar. Seria a nova função do professor: elaborar uma análise de

um possível processo de desenvolvimento histórico das teorias educacionais que tivesse culminância no método adotado pela unidade escolar, como uma forma de reforçar a filosofia da escola, fundamentada em um pensamento moderno e humanisticamente mais desenvolvido.

Não pode faltar

Retomando a linha de raciocínio empregado na seção anterior, o próprio desenvolvimento da História enquanto ciência e disciplina está permeado pelas modificações na forma como o historiador vê e analisa o tempo. É sabido que o tempo integra o objeto de análise do historiador, mas convém definir melhor que tempo é esse e como ele deve ser tomado nas análises historiográficas. Em um primeiro momento, é fundamental apresentar as diferentes formas e noções de tempo passíveis de serem utilizadas ou analisadas.

O tempo natural foi a primeira forma de constatação e tentativa de análise da passagem do tempo, ou seja, surge da própria urgência da humanidade em analisar os ciclos biológicos, em especial o seu. Pode-se dizer que a noção de morte nos instigou a tentar equacionar o que seria a vida em termos de duração e o que fazer com ela em termos de construção social ou civilizatória, uma vez que se consolidou a noção de finitude da vida. As sociedades então utilizaram as ferramentas que tinham a sua disposição, é importante lembrar-se da inexistência de um conhecimento científico acumulado que as pudesse auxiliar, restou então a análise dos ciclos biológicos mais concretos, como as estações do ano, ciclos lunares e as gerações humanas em si. Tratava-se de uma noção de tempo bastante instrumental e pouco reflexiva, tendo por finalidade auxiliar as sociedades a desenvolver formas de transmitir sua cultura para além dos ciclos biológicos.



Reflita

Ao pensarmos na análise dos processos produtivos humanos, em uma visão mais estruturalista da sociedade, podemos observar o próprio distanciamento da sociedade humana e suas relações cotidianas de uma maior conexão com a natureza e com o tempo natural. Antes da revolução industrial, da urbanização e do desenvolvimento de um sistema cronológico, as atividades humanas, essencialmente agrícolas, estavam fundamentadas nos ciclos naturais, ou seja, respeitavam

sua dinâmica e suas limitações. Ao desenvolver uma atividade mais deslocada das condições e limites ambientais, a vida da sociedade passou a ser coordenada e pautada pelo tempo cronológico do relógio, o apito da fábrica, o dia de folga, o mês de férias, os anos escolares, etc. Não estaríamos todos nós, desde tempos imemoriáveis, tentando nos distanciar de nosso fatídico fim? Apegando-nos a um tempo mais dinâmico, produtor e manipulável para escapar da morte? Nessa obsessiva fuga de nossa condição natural não estaríamos encaminhando nossa própria sociedade e existência, enquanto espécie, para seu derradeiro fim?

Surge então uma variante mais complexa e moderna do tempo natural, cujo foco está nos processos naturais de formação da superfície, sendo chamada de tempo geológico. Essa variante é mais complexa porque demanda a análise de fontes materiais cuja própria idade é de difícil definição e é mais moderna porque seu surgimento pressupõe o desenvolvimento de avançadas técnicas e tecnologias capazes de analisar essas fontes com maior precisão. Ele é utilizado para estudar e periodizar os longos processos de formação do nosso planeta, em termos de dinâmicas geológicas, formação da superfície e do próprio desenvolvimento da vida em uma escala de tempo baseada em milhões de anos. Como trata de eventos muito antigos e processos cuja longevidade pode perdurar por um período tão longo, o tempo geológico está menos voltado a fatos e eventos e mais preocupado em desvendar processos, os quais têm um caráter de lentidão muito superior ao próprio tempo natural, o que vem a minimizar o fato de que suas definições são resultado de estudos paleontológicos que fornecem apenas estimativas próximas. Porém, sua práxis não está isenta da necessidade de avaliar eventos e fatos que demandariam maior precisão por marcarem quebras ou rompimentos de conjunturas, como a análise de fontes materiais importantes à definição das condições climáticas que estariam associadas a um processo de extinção em larga escala.



Pesquise mais

O livro a seguir tem uma linguagem bastante acessível e faz uma análise da dinâmica natural da Terra, a qual se dá segundo um tempo geológico. Fica muito clara a distinção entre o tempo histórico humano e o tempo mais lento das dinâmicas tectônicas, assim como a construção dos períodos segundo essa racionalidade.

Já o tempo cronológico é aquele fundamentado em um sistema constante e rígido de contagem da passagem do tempo. Aqui, a sistematização da noção de tempo está fundamentada em fatos concretos o suficiente para a elaboração de um calendário – com suas grandezas e subdivisões – de modo a se tornar um instrumento que fosse fixo e pudesse atender às diferentes interpretações e utilizações do próprio tempo, por mais dialético que possa parecer. Assim, qualquer unidade de tempo imaginada pode ser analisada, classificada ou quantificada dentro da noção de tempo cronológico, desde uma simples ação ou evento a um processo complexo e duradouro. Logo, podemos afirmar que esta é uma modalidade mais associada à contagem da passagem do tempo ou sua “localização” do que à sua análise, a qual se dará em função do evento, fato e processo estudado, sendo então um instrumento fundamentado mais em objetividades, as quais, porém, não impediriam análises subjetivas.

Cabe ressaltar que a própria apresentação das modalidades de tempo não obedece a uma ordem cronológica, uma vez que surgem de acordo com as modificações e evoluções no próprio processo histórico e sua análise, sendo novamente muito dialético. Não podemos afirmar que exista uma modalidade de tempo mais antiga que outra ou que suas análises possam se dar de maneira isolada, ou seja, o tempo cronológico trespassa o tempo natural, que integra o tempo geológico, o qual tem seus processos definidos em intervalos de tempo cronológico. Para deixar essa rede de relações mais intrincadas, pode-se afirmar que a evolução da História, analisada segundo um tempo histórico, é responsável por dinamizar a relação entre os demais tempos, sempre de maneira subjetiva, tendo o olhar do historiador como ponto de referência.

Se o tempo histórico se apresenta como um parâmetro analítico aos demais, interessa compreender aqui como se deram as mutações conceituais a que essa expressão de tempo esteve sujeita ao longo dos próprios processos históricos de desenvolvimento dos seus paradigmas.

Qualquer análise acerca do surgimento do primeiro grande paradigma não deve negligenciar a necessidade que havia de se

construir uma definição clara do que viria a ser uma ciência. Neste contexto, as ciências ditas naturais apresentavam um conjunto conceitual que se aproximava mais do cartesianismo e mecanicismo newtoniano, tão caros ao pensamento dito científico.



Assimile

No início do desenvolvimento das ciências modernas era fundamental embasá-las em um caráter lógico, marcado por um maior rigor investigativo, de forma que uma descoberta só podia ser explicada ou refutada com o uso do raciocínio lógico fundamentado em uma concepção matemática da natureza, desenvolvida pelo gênio de Descartes. O auge desse pensamento, defendido vigorosamente por Francis Bacon, se deu com a produção científica de Isaac Newton que, a partir de leis exatas relacionadas ao funcionamento da gravidade, fez do universo um sistema mecânico que funcionava como um relógio. Assim, o conhecimento científico assumiu como missão fornecer respostas concretas e objetivas acerca dos fenômenos estudados.

Para demonstrar esse caráter científico, esse tempo histórico deveria estar sistematizado e organizado em função de uma cronologia rígida. Assim, o tempo cronológico seria capaz de fornecer um aspecto concreto mais palpável. Com o desenvolvimento do paradigma positivista, esse tempo mais concreto passou a confinar em si a noção de história, ou seja, temporizar eventos e classificá-los de acordo com uma noção evolutiva passou a ser fundamental nas análises historiográficas, pois o tempo das medidas era capaz de sustentar a aparente imparcialidade do historiador. Esta noção de tempo histórico o relegava à condição de catalogador de eventos estruturais e isolados, frutos da análise de documentos calcados na atuação política e geopolítica. Isso tudo cria uma ciência histórica fundamentada em relações políticas elitizadas e em um sistema linear, progressivo e homogêneo de desenvolvimento.



O que prevalece é o conceito de tempo cristão, que chamamos tripartite: passado, presente e futuro. Mesmo laicizado, é forte a ligação com o tempo futuro, marcado pelo ideal de progresso. O historiador, na tentativa de dar conta de narrar o evento tal qual aconteceu, procura manter a sua neutralidade, evadindo-se da história, já que ao separar-se do seu objeto, observando-o de fora, separa-se também do vivido humano. (NASCIMENTO, 2002, p. 29)

Nota-se que no afã de criar uma ciência rígida e tecnicista, os positivistas criaram uma noção de tempo histórico estéril, voltada apenas a elencar eventos de forma objetiva e cronologicamente interligada apenas por uma noção direta de causa e efeito. Na tentativa de narrar uma história neutra, criou-se uma ciência desprovida de significados e valores, pois o tempo histórico para os positivistas é submisso às medidas e cronologia, nada mais do que uma “história no singular”, como afirmou Hobsbawn (1998). Muito desse pensamento se fundamentava em uma visão eurocêntrica da sociedade, na qual o desenvolvimento apresentado no continente europeu deveria apontar uma tendência do próprio desenvolvimento humano. Assim, muitos cientistas, e até mesmo a população em geral, passaram a enxergar um ideal de desenvolvimento que só seria alcançado ao se construir uma estrutura ordeira similar a apresentada no velho continente, “livre” das peculiaridades “primitivas” demonstradas por outras sociedades.



Refleta

Muito se discute sobre o eurocentrismo nas Ciências Humanas: na confecção de planisférios, concepção de teorias históricas, políticas, sociológicas e econômicas. Não seria esse um processo natural a uma sociedade que tem origem na colonização europeia? Até que ponto nos utilizar da maior gama de conhecimento e produção científica do velho mundo seria um mal a nossa sociedade? A solução não estaria em uma antropofagia seletiva, apenas renegar a imposição de modelos que já não se enquadram em nossa estrutura social?

Claro que a sociedade, enquanto um organismo complexo, logo deu mostras de que seu entendimento não poderia estar confinado às regras tão universais e rígidas. Logo, com o surgimento e ascensão do paradigma marxista o tempo histórico passa a assumir um caráter mais subjetivo, porém ainda se mantém estruturalista, ou seja, visto como um processo contínuo de desenvolvimento linear, porém, não ordeiro como se acreditavam os positivistas e sim fundamentado em contradições internas às sociedades. Como visto anteriormente, os marxistas concebiam a sociedade enquanto uma relação conflituosa de classes sociais pautadas por modos de produção, as quais se apresentariam sucessivamente como evoluções da organização social e produtiva humana.



Exemplificando

Exaltar o papel dos modos de produção no processo histórico significa definir a sociedade enquanto um produto de suas relações produtivas. Como exemplo clássico de análise marxista, tomemos a sociedade feudal: de forma estrutural poderíamos dizer que as relações de dependência produtiva entre servos (trabalhadores) e nobres (protetores e exploradores) se encontravam estruturadas sobre dogmas católicos (clero – oradores) por causa da necessidade de dominação a partir de uma doutrinação religiosa. Quando o catolicismo se tornou um entrave ao desenvolvimento de um capitalismo emergente, sucedeu-se a reforma protestante. Assim, houve a gênese e ascensão de uma doutrina cristã que fosse capaz de manter a dominação sobre o povo e simultaneamente justificar e promover o desenvolvimento das relações capitalistas de exploração econômica, como nos afirma Max Webber.

Note que o sentido de evolução ainda é muito forte, de modo que o historiador pensa o tempo em função de uma sequência de modos de produção, ou seja, grandes eras econômicas (como o socialismo e as fases capitalistas, por exemplo). Esses grandes períodos econômico-sociais se tornam a base de explicação do processo evolutivo humano, tendo os fatos e eventos que se submeter e se encaixar de acordo com essa dinâmica produtiva. A análise da ação humana, individualmente falando, torna-se menos importante do que a noção de desenvolvimento dos processos produtivos. Como o homem só se realizaria enquanto produtor, nada mais lógico do que as racionalidades produtivas definirem as sociedades e a direcionarem a um futuro lógico e predeterminado. Passa a ser tarefa comum nas análises marxistas do tempo histórico, e até mesmo nas pós-marxistas, a produção de periodizações, ou seja, a construção da ideia de processos históricos que pudessem ser subdivididos em “blocos” temporais.



Exemplificando

O renomado geógrafo Milton Santos desenvolveu uma periodização interligando Geografia e História, na qual o foco das análises está nas relações sociais de produção, nas técnicas e tecnologias empregadas e em sua relação com o espaço. Essa classificação cria quatro períodos: o meio natural, no qual prevalecem as limitações impostas pelas condições naturais; o meio técnico, no qual a sociedade desenvolve e domina técnicas que a permite transpor obstáculos e dificuldades naturais; o meio técnico e científico, quando surge a capacidade de se criar

inovações sucessivamente, de modo que a sociedade se torna capaz de manipular a natureza; e o meio técnico, científico e informacional, originado pelo incrível desenvolvimento técnico e tecnológico, em especial nas tecnologias de comunicação e transportes, permitindo à sociedade transpor obstáculos do próprio tempo-espaço. Note que essa periodização pode ser utilizada para compreender tanto os processos históricos humanos em geral como o de qualquer sociedade em particular, como a brasileira.

Esses períodos encerrariam em si características específicas da sociedade relativas ao seu modo de produção ou modelo produtivo (regimes de acumulação, como dizem os economistas), podendo ou não sugerir uma noção evolutiva. Isso não significa que todas as periodizações trazem consigo a noção de evolução, podendo ver o processo histórico como algo cíclico, plural e descontínuo.

Ver o surgimento do paradigma da Escola dos Annales como a evolução do paradigma marxista seria em si a própria negação desse pensamento fenomenologista, uma vez que se passa a ver o tempo histórico não como um processo evolutivo linear, e sim como um conjunto de múltiplos processos distintos e descontínuos. Seria uma inserção da racionalidade subjetiva na análise de eventos objetivos (algo bastante dialético em uma classificação inicial). O objetivo é romper com a ideia de que a humanidade está em um processo evolutivo predeterminado, o que não exclui a necessidade de se buscar alguma forma de evolução. Ou seja, a humanidade evolui em termos múltiplos – nas técnicas, tecnologias, visão humanística e até ambientalista –, mas não se trata de um processo objetivo, contínuo e linear. Para os Annales é difícil identificar os elementos da evolução por mais que saibamos que temos o dever de buscar esta evolução. O efeito é a desconstrução da noção de progresso e não da noção de evolução.



Assimile

O conceito de evolução pressupõe um processo a partir do qual alguma característica ou condição apresenta melhoras, evolui. Porém, não pressupõe que esse processo seja contínuo e limitadamente retilíneo, como no caso de um progresso. Assim, um processo evolutivo pode ser cíclico ou espiral, sendo observável no todo e não em momentos ou eventos isoladamente. A evolução é mais orgânica enquanto o progresso é mais cartesiano.

Isso significa que é plenamente possível analisar as lógicas de ocupação, construção e modificação dos espaços pela sociedade enquanto um processo histórico evolutivo, uma vez que o Homem utiliza e cria técnicas de acordo com suas necessidades e com as possibilidades que a tecnosfera apresenta. Para Milton Santos, por exemplo, o atual meio técnico, científico e informacional, é resultado da evolução das tecnologias e do sistema produtivo capitalista, porém, gera simultaneamente as ferramentas para um novo meio, o período popular da História, no qual os interesses locais das populações irão sobrepujar à força das corporações transnacionais.

Essa noção de um tempo histórico marcado por sua multiplicidade nos apresenta, simultaneamente, um universo de possibilidades e um grande desafio: será possível analisar os processos de muitos ângulos e de muitas formas, mas, como evitar que essa análise se perca em uma subjetividade infundável? Faz-se necessário criar métodos que tragam um pouco de objetividade ao processo de análise histórica. Nesse sentido, segundo um grande pensador fenomenologista, Fernand Braudel (1990), pode-se classificar os eventos e processos, em uma análise do tempo histórico, de acordo com a duração desses eventos, a saber: tempo curto – é o tempo da ação, ou seja, da ocorrência do fato concreto; tempo médio – diz respeito à conjuntura, às situações políticas, econômicas, sociais e até culturais pelas quais passam as sociedades; tempo da longa duração – nos indica as características estruturais das sociedades, as quais constituem a base das ações, fatos e situações pelas quais estas passam.



Exemplificando

Ao analisarmos a Crise dos Mísseis em Cuba (1961), temos as ações de tempo curto: instalação de mísseis na Turquia pelos EUA e a tentativa de instalação de mísseis em Cuba pela URSS (ex-União Soviética); a conjuntura (tempo médio) do momento indicava o ápice das tensões durante a Guerra Fria, com a constituição do socialismo em Cuba, a revolução maoísta na China e a criação do Muro de Berlim; por fim, tudo estava interligado a um momento geopolítico da humanidade marcado por disputas ideológicas, brigas diplomáticas, ameaças e apresentações de força, típicos da Guerra Fria (tempo de longa duração).

Com essa racionalidade, Braudel e a Escola dos Annales nos brindam com a possibilidade de ver o tempo histórico como a conjunção de múltiplas ações, fatos, situações e processos, que podem ser complementares ou contraditórios e que podem estar direta ou indiretamente relacionados. Apesar de aparentar ser uma concepção demasiadamente subjetiva, tanto a técnica proposta pelo famoso historiador, como outras disponíveis, podem ser capazes de fornecer o grau de objetividade necessário às análises fenomenológicas. Os critérios formativos presentes no estudo historiográfico têm a função de evitar que as análises apresentadas se encerrem na visão pessoal do historiador, possibilitando pensamento contraditório e o questionamento racional de suas conclusões, as quais devem ser sustentadas por ferramentas e técnicas claras, bem definidas e estruturadas.

Aqui se torna fundamental compreender que as diversas técnicas desenvolvidas ao longo da construção de um paradigma não se esgotam quando este é ultrapassado, sendo plenamente possível associar técnicas distintas, desde que haja um pensamento racional sustentando as análises. Mesmo a construção de uma linha do tempo pode estar impregnada de diversas concepções e outras técnicas de estudo do tempo histórico.



Assimile

Uma linha do tempo é um gráfico linear no qual se dispõe um conjunto de eventos e conjunturas em uma escala cronológica. Geralmente, apresenta periodizações que podem dividi-la em tempos de múltipla duração. O objetivo desse gráfico não é necessariamente demonstrar uma característica linear e progressiva do processo histórico, e sim fornecer uma apresentação visual e mais dinâmica, além de conferir um caráter mais didático ao fenômeno que se quer demonstrar.

Por mais que o paradigma positivista tenha sido superado, assim como a busca obsessiva por definições cronológicas, essa técnica pode estar a serviço de uma análise subjetiva e cíclica do tempo. Como o próprio tempo cronológico se configura em instrumento da análise do tempo histórico, a linha temporal o será em relação ao processo estudado, possibilitando uma concepção mais estruturalista ou fenomenológica, linear ou descontínua, objetiva ou subjetiva. Isso significa que a multiplicidade de eventos e interpretações nos traz uma

história e um tempo histórico riquíssimo em possibilidades. Ou seja, o tempo histórico é o tempo do que foi, do que poderia ser, do que eu penso que poderia ser e o que, no futuro, vejo como possibilidades.

Sem medo de errar

Chegou o momento de aplicar todo esse conhecimento acerca do tempo histórico e do funcionamento de seu processo de contínua mutação para justificar as escolhas dos princípios filosóficos educacionais empregados na unidade escolar, para então, poder produzir um Projeto Político Pedagógico (PPP) que subsidie ideologicamente o trabalho dos educadores.

Pode ser que um estranhamento inicial seja notado em relação à ligação entre os conceitos desenvolvidos e a demanda da problemática exposta, uma vez que não se discutiu exatamente os paradigmas educacionais existentes, e sim a evolução do pensamento historiográfico. Porém, o desenvolvimento da ciência educacional, como qualquer outra ciência humana, está correlacionado ao processo histórico analisado até aqui. Acrescente a isso o fato de que a demanda da problemática é fornecer suporte histórico, e não discutir os méritos de cada filosofia de ensino-aprendizagem.

Como primeira tarefa demandada, o professor deve adequar a visão histórica a ser empregada em aula com a filosofia educacional que fundamenta o PPP. É possível supor que a unidade escolar optou por uma abordagem moderna e contemporânea da educação, uma vez que métodos tradicionais não se preocupam muito com um projeto pedagógico e, quando o fazem, não se atentam em dinamizar e democratizar o processo de sua criação. Em outras palavras, unidades escolares comprometidas com uma educação mais tradicional não abrem a possibilidade de seus docentes interferirem (note que o verbo utilizado comunga com essa lógica anacrônica) na elaboração do PPP. Dessa forma, fica claro que se trataria de uma abordagem construtivista, sociointerativista ou socioconstrutivista, de forma que a concepção de História e de tempo histórico pode também ser mais contemporânea, ou até mesmo pós-moderna. Uma amálgama do materialismo histórico e dialético com a fenomenologia haveria de trazer bons resultados e promover um vínculo adequado entre o ensino de História e os valores e racionalidades praticados pela escola. Principalmente neste cenário proposto, tão importante quanto definir

o papel do docente seria esclarecer o papel do educando, o qual deve ser concebido enquanto ator do processo de formação cotidiana da História, de forma que o resultado lógico, do ponto de vista do professor, seria menos importante do que a avaliação do processo de produção do conhecimento.

Em relação à segunda tarefa proposta ao docente, para embasar historicamente a metodologia escolhida pela unidade escolar, seria interessante produzir uma análise do processo de desenvolvimento histórico da educação, demonstrando como cada método existente se adequa às demandas de sua sociedade contemporânea. Apesar de concluirmos que é desnecessário tentar identificar um processo linear de desenvolvimento histórico, ficou claro também que a evolução pode sim ser tomada como elemento de comparação entre propostas, principalmente se ela for associada ao próprio processo de evolução técnica e tecnológica observada ao longo da história. Caberia ao historiador produzir uma linha do tempo da ciência educacional na qual associasse as propostas das filosofias pedagógicas com as peculiaridades e características fundamentais de suas sociedades contemporâneas, de modo a deixar claro que o pensamento primeiro se molda às necessidades das sociedades para só então ter a capacidade de propor mudanças.

Certamente, ao final do processo, ficaria claro no PPP – e, assim, para toda a comunidade e profissionais envolvidos – que em uma sociedade dinâmica, de grande velocidade e na qual há muitos subsídios à obtenção de informações, a escolha por um método que objetive tornar o educando autônomo não é apenas uma opção historiograficamente moderna, mas, sobretudo, uma demanda social.

Avançando na prática

Diversidade ou rigidez?

Descrição da situação-problema

Ao deixar as salas de aula de uma universidade e se deparar com a necessidade de desenvolver e aplicar sua prática, o educador se depara com uma série de autoquestionamentos. Em princípio se pergunta qual seria sua função ao transmitir o pensamento histórico

aos alunos. Seriam os alunos do ensino fundamental capazes de conceber um tempo histórico tão múltiplo e subjetivo como o proposto contemporaneamente? Não necessitariam eles de uma orientação mais rígida e objetiva em direção a conceitos mais firmes e seguros? De que maneira essas propostas modernas de aplicação dos saberes históricos poderiam se desvencilhar da frequente rejeição por parte de educadores que as consideram românticas e deslocadas da realidade? Estariam as crianças preparadas para serem os aprendizes e atores de um novo tempo histórico?

Resolução da situação-problema

Observam-se ainda hoje grandes dificuldades entre os professores em definir qual seria o papel da História no desenvolvimento inicial de seus alunos. Para piorar, muitas vezes o material apresenta-se muito fragmentado e factual, em uma história desconectada com os valores e necessidades atuais. É fundamental que o aluno tenha uma noção contemporânea e subjetiva do que é a História, o que é plenamente possível em sua fase de desenvolvimento cognitivo. Ele deve se ver como sujeito ativo na construção de suas versões historiográficas, perceber que a História não se faz pelo acúmulo de conhecimento, e sim na capacidade de aplicação de interpretações. A História não deve ser apresentada a eles como uma narrativa imposta e sim individual e coletivamente construída e ininterruptamente revista. A pura crítica cotidiana das relações interpessoais, por parte dos alunos pode se configurar em um poderoso instrumento na construção de um saber fundamentado nas constantes mutações da sociedade. A capacidade de pensar por si só, desenvolver hipóteses, combinar a imaginação com um raciocínio lógico, tudo isso é mais importante do que aprisionar os alunos sob conceitos rígidos e preestabelecidos.

Faça valer a pena

1. Observe atentamente a figura que segue:

Figura 2.2 | Supercontinente Pangea



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/Pangea#/media/File:Pangaea.png>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

A análise da dinâmica natural que levou o supercontinente Pangea a se dividir, se movimentar e formar os atuais continentes terrestres considera processos muito lentos e antigos, devendo regredir a cerca de 250 milhões de anos.

Assim, tratando-se de processos de dinâmica da litosfera, pode-se dizer que a modalidade de tempo utilizada nesse tipo de estudo é:

- a) Tempo cronológico.
- b) Tempo natural.
- c) Tempo geológico.
- d) Tempo histórico.
- e) Tempo historiográfico.



A grande aventura do homem no globo terrestre terá sido, definitivamente, ter construído o espaço segundo modelos diferentes dos ecossistemas originais, de ter substituído a intencionalidade pela necessidade. À realidade objectiva do espaço natural opõe-se, assim a realidade projectiva do espaço geográfico nascido da iniciativa humana finalizada. Os projetos das sociedades constituem pois uma das chaves do conhecimento do seu espaço, resultam do sistema de valores, tradições, atitudes culturais, sociais e políticas, numa palavra, da ideologia na qual cada sociedade colhe as suas motivações e as suas razões de agir. (ISNARD, 1982, p. 37)

O geógrafo autor do texto tem uma concepção fenomenológica do (a) _____, pois tem uma preocupação por definir a construção do _____ enquanto _____, sendo esta uma concepção típica da escola _____.

Após ler atentamente o texto de Isnard (1982), podemos constatar suas concepções de tempo histórico e seus paradigmas. Assim, a alternativa que melhor preenche, respectivamente, as lacunas é:

- a) Economicista; estruturalmente constituída; dos Annales.
- b) Dialética; diversidade de eventos; marxista.
- c) Metódica; cronologicamente demarcada; positivista.
- d) Materialista; estruturalmente construída; marxista.
- e) Tempo histórico; espaço; multiplicidade de eventos; dos Annales.

3. Leia atentamente o texto que segue:

As características da sociedade e do espaço geográfico, em um dado momento de sua evolução, estão em relação com um determinado estado das técnicas. Desse modo, o conhecimento dos sistemas técnicos sucessivos é essencial para o entendimento das diversas formas históricas de estruturação, funcionamento e articulação dos territórios, desde os albores da história até a época atual. Cada período é portador de um sentido, partilhado pelo espaço e pela sociedade, representativo da forma como a história realiza as promessas da técnica. (SANTOS, 2006, p. 171)

- a) Estruturada em função de uma visão dialética e diversificada, considerando múltiplos aspectos dos processos históricos que se realizam de forma não linear.
- b) Fundamentada em um pensamento estruturalista, dialético e evolutivo, cujo processo apresenta uma visão progressiva dessa evolução das técnicas.
- c) Delimitada por uma estrutura cronológica, a qual se fundamenta na demarcação dos níveis de desenvolvimento técnico e tecnológico, de uma forma estrutural e positivamente ordenada.
- d) Associada a um processo histórico calcado em relações e técnicas produtivas, de maneira dialética e cuja evolução é marcada por múltiplos

processos distintos e descontínuos.

e) Calcada em uma visão fenomenológica que nos apresenta um universo de possibilidades e multiplicidades não estruturais, cujo processo evolutivo se apresenta, contudo, progressivamente.

Seção 2.3

A História e o lugar

Diálogo aberto

Uma vez bem-sucedidos nas empreitadas anteriores, culminando com a estruturação de um Projeto Político Pedagógico, surge para o professor e para a unidade escolar a oportunidade de aprofundar seus vínculos com a comunidade e até mesmo com o município. Não basta demonstrar o que a unidade escolar pensa da educação, é também fundamental reafirmar seus compromissos com o lugar.

Por decisão da equipe gestora e coordenação pedagógica, deverá ser produzido um material formativo e informativo no qual se consolide a importância da relação entre a unidade escolar e o município, de forma a demonstrar a participação desta no processo histórico de desenvolvimento da cidade. Compreender o protagonismo da educação no processo de evolução das sociedades é fundamental não apenas em escala ampla, mas também ao se analisar os processos locais de construção do espaço, que acontecem de forma concomitante e interdependente, com a constituição da própria sociedade e seus valores.

Nesta nova tarefa, cabe novamente ao professor um papel protagonista, no qual ele deve utilizar os métodos históricos já consolidados para proceder a um estudo elucidativo da participação desta unidade escolar no desenvolvimento da cidade. Desta forma, além de se utilizar de seus conhecimentos e competências na historiografia, torna-se fundamental inserir no estudo conceitos e análises geográficas que resultem em maior esclarecimento acerca dos vínculos territoriais e espaciais construídos ao longo do tempo.

Todo este trabalho deverá integrar uma revista de apresentação da unidade escolar, cujo conteúdo de seu primeiro número seja um compêndio de textos informativos e contos nos quais essa relação esteja demonstrada. Posteriormente, em outros números, podem ser apresentados eventos promovidos pela unidade escolar, textos formativos e informativos acerca da ciência educacional, notícias relevantes sobre seus projetos e mesmo uma apresentação de seus

resultados pedagógicos, porém, no momento, interessa apenas reforçar os vínculos entre a escola e a cidade.

Não pode faltar

Neste momento, percebe-se a necessidade e a oportunidade de se aplicar as habilidades historiográficas já adquiridas em uma análise concreta de caso e de fazer uso dos conceitos geográficos, os quais agregam significado aos estudos e também trazem novos desafios cognitivos.

Percebe-se que caberá à historiografia a análise do desenvolvimento da cidade, doravante aqui também entendida enquanto espaço urbano. Poderemos então ter o privilégio de construir essa competência analítica de forma interdisciplinar, produzindo um conhecimento moderno e realista.



Assimile

Qualquer análise acerca do espaço geográfico deve ter como prerrogativa a noção de como funcionam as perspectivas possíveis de seu estudo. Nesse sentido, consolidam-se as categorias de análise: o lugar é a categoria mais próxima, na qual se verifica a convivência, a criação de vínculos e onde ocorrem as ações em si; o território é em uma área delimitada por fronteiras e constituída por relações de poder e pertencimento; a paisagem é uma imagem, visão do espaço, tendo foco em suas formas imediatamente apreendidas e suas dinâmicas, não podendo ser confundida com uma fotografia, que é estática; a Região é uma construção social que unifica lugares e territórios que possuam semelhanças específicas, possibilitando análises mais amplas e um melhor planejamento acerca deste espaço. É possível, ainda, realizar diferentes estudos, de acordo com diferenças temáticas, por exemplo, a geografia econômica, a urbana e a política.

A análise historiográfica consistirá em uma regressão-progressão que se volta ao passado para então analisar os processos históricos desde seu início até que possamos apreender o presente de maneira mais plena, isso nos possibilitaria compreender melhor as dinâmicas de desenvolvimento do espaço urbano, o qual não deve ser tomado como linear e/ou estruturalmente limitado. Além da análise de constituição da tecnosfera inserida na racionalidade de construção do espaço urbano, cabe também analisar a psicofera, a estrutura de valores, crenças e organizacional de cada momento do processo de

desenvolvimento urbano. Assim, mesmo que os processos produtivos se apresentem como fatores fortemente definidores das estruturas urbanas, não podemos nos furtar a analisar a influência de outros múltiplos fatores sociais e políticos, os quais se apresentam, muitas vezes, como protagonistas desse processo histórico.

Assim, nossa regressão nos leva aos primórdios da humanidade, no período Paleolítico no qual não se apresentavam grandes vínculos entre os grupos e o território, na verdade, não havia ainda um conceito consolidado de território, uma vez que o nomadismo predominava. Porém, podem ser identificados vínculos espaciais em relação a dois elementos principais: a caverna, que fornecia segurança e possibilitou a realização dos primeiros rituais e expressão artística; e à morte em si, uma vez que há um primitivo culto aos mortos e estes não têm mobilidade.



Refleta

Novamente constatamos a abordagem da morte como elemento motivador do desenvolvimento humano. Assim como nos incitou a analisar nossa relação com o tempo, nossa finitude colaborou para criar nas sociedades humanas um maior vínculo espacial, o qual foi um dos mais importantes passos para a construção das diversas sociedades posteriores. A morte nos leva a querer compreender as relações de causa e efeito natural, origina nosso grande questionamento existencial: qual é o propósito de nossa vida? Seria possível que nossa missão se encerrasse em um período tão curto de passagem por essa Terra? Como esse questionamento pode nos impulsionar a continuar evoluindo e como evitaríamos respostas simplistas que, apesar de criar um ambiente seguro e confortável, nos impediria de continuar nossa busca?

O maior desenvolvimento técnico do período mesolítico, aproximadamente há 15 mil anos, permitiu ao homem armazenar de forma mais produtora seu alimento, a partir do desenvolvimento de técnicas rudimentares de agricultura (mudas) e da domesticação de animais. Pode-se ter uma ideia da dificuldade do desenvolvimento dessas técnicas iniciais ao levarmos em conta que há provavelmente dezenas de milhares de anos nossa espécie vivia o momento em que a organização social permitiu a criação dessas técnicas, que despenderam ainda mais alguns milhares de anos para evoluírem em direção a uma pecuária e agricultura mais efetiva (sementes).

Isso tudo torna o período neolítico muito marcado pela fixação

espacial do homem e a evolução técnica de sua relação com o espaço. A aldeia passa a ser um lugar que fornece mais segurança e oferta de alimentos, o que culmina em uma maior capacidade reprodutiva e no desenvolvimento da tecnosfera, intensificado a partir de uma divisão social do trabalho, cuja definição, porém, limitava-se às questões de gênero, idade e características físicas. O que nos impede de afirmar que já houve aqui a gênese da cidade está no fato de que as atividades produtivas eram limitadamente primárias e extensivas, o que impedia maior adensamento populacional em função da baixa complexidade produtiva e da necessidade de grandes áreas.

Mesmo que a aldeia não possa ser considerada como uma formação inicial do espaço urbano, cabe ressaltar que ela permitiu o desenvolvimento de elementos fundamentais ao surgimento deste: fim do nomadismo, estabelecimento territorial, aumento na fecundidade e na produtividade, que geraram o excedente produtivo. Este último traz consigo a possibilidade de se intensificar a divisão social do trabalho e permitir que pessoas passem a realizar tarefas deslocadas da produção de alimentos, além do fato de permitir o surgimento das relações de trocas dos produtos. Nesse ponto, segundo Singer (1977), teriam surgido as diferenças de classes sociais que levariam ao eterno conflito entre exploradores e explorados. O próprio desenvolvimento de melhores e mais seguras técnicas alimentares fez que, ao reorganizar a produção, sobrassem braços para fazer a segurança da aldeia, que, posteriormente, fariam dessa força uma ferramenta para exercer o poder sobre os demais. Além do surgimento do trabalho protetor e administrativo, denota-se o surgimento de mais atividades deslocadas da produção primária, que trariam mais complexidade às relações sociais e produtivas e maior desenvolvimento de técnicas úteis à reprodução dessas sociedades. Não devemos cair na tentação de explicar, simploriamente, o surgimento das cidades como um fato meramente produtivo, as relações políticas sociais e de dominação foram fundamentais a esse processo, pois, ainda segundo Singer (1977): "a cidade é o modo de organização espacial que permite à classe dominante maximizar a transformação do excedente alimentar, não diretamente consumido por ele, em poder militar e este em dominação política". Dessa forma, todas as condições necessárias à gênese da cidade se apresentariam ao homem.



Novamente aparece aqui também a contribuição da escrita, não só como uma fonte de dados históricos, mas, sobretudo, como instrumento para disseminação e consolidação dos avanços técnicos. Isso a torna um importante instrumento de dominação, uma vez que a classe poderosa também a utilizava para promulgar leis e como transcrição de dogmas religiosos. Demonstra-se, desde os primórdios da organização social, a importância do conhecimento na constituição e manutenção do poder. Não estaria isso na base dos questionamentos acerca da ação do professor na formação cidadã dos educandos? Não estariam as forças políticas tradicionais incomodadas com as demonstrações de poder e consciência política por parte de setores mais populares da sociedade? A tentativa de cercear a atuação docente não se constituiria em uma ferramenta para manter a população alienada de seu poder e condição cidadã?

Consolidadas as condições para o surgimento das cidades, isto se deu inicialmente na Mesopotâmia, no vale do rio Nilo, no vale do rio Indo e no Yang Tsé kiang (China). Notam-se as características hídricas e climáticas como preponderantes na localização dos primeiros aglomerados urbanos, assim como o início da relação intrínseca entre a fé, religião e o poder político. Estes aglomerados urbanos passam a apresentar maior evolução em termos de infraestrutura, como canais, muros, organização de vias de circulação, o que permitia seu crescimento populacional. A partir desse crescimento, as cidades e seus líderes se tornavam mais poderosos, culminando em uma expansão territorial que levou ao surgimento de impérios, que transformaram suas cidades centrais em grandes centros e sua economia e arquitetura se marcaram pela opulência.

Além da capacidade econômica e de sua cultura, esses impérios expandiram o próprio processo de urbanização, que levou à proliferação de cidades onde antes havia apenas vilas e aldeias. Tudo isso deu início a outro processo: a consolidação de redes urbanas, uma vez que se permitiu a intensificação dos fluxos entre estas, reforçando seus vínculos, o que também trouxe a fundamental divisão territorial do trabalho, ou seja, a gênese da especialização produtiva espacial.



Uma rede urbana é a consolidação dos vínculos entre diferentes áreas, formando uma estrutura espacial constituída por fixos e fluxos. Ou seja, uma cidade pode ter foco em agroindústria, enquanto outra tem forte industrialização, outra ainda apresenta ampla oferta de serviços qualificados e uma última se apresenta como ponto de distribuição logística (portos). Assim, as cidades em si serão os fixos (pontos demarcados no espaço), ligadas por vínculos de interdependência que culminam em constante movimento de mercadorias, pessoas, serviços e informações (fluxos).

Dentre todos esses impérios, o romano tem maior destaque no processo de urbanização do mundo antigo, uma vez que sua expansão levou ao surgimento de muitas cidades, por necessidade de manutenção da dominação política, o que acarretou a intensificação e ampliação das redes urbanas, maior diversificação das atividades, evolução da tecnosfera e o desenvolvimento de um aparato burocrático e administrativo mais amplo. No âmbito da infraestrutura urbana, o império contribuiu com uma maior diversificação de serviços, atividades produtivas, atividades culturais e de diferentes construções, assim como maior desenvolvimento dos sistemas de saneamento básico com os aquedutos e com um sistema de coleta dos resíduos líquidos, mesmo que ainda pouco eficientes. Para ampliar sua participação no processo histórico de desenvolvimento urbano, podemos considerar o fato de esse império ter contribuído para a disseminação de cidades no continente que viriam a ser o berço da urbanização moderna: a Europa.

Após a queda do Império Romano, diversos cenários acerca do desenvolvimento urbano devem ser contemplados: há as grandes cidades do leste europeu (Istambul) que se mantêm como centros quase exclusivos de desenvolvimento urbano; na Europa Ocidental, as cidades mediterrâneas mantêm sua vocação comercial, já que estão às margens de vias de transportes fundamentais, porém, apenas até a expansão islâmica que acaba por bloquear e dominar o mediterrâneo, levando o comércio interurbano europeu à estagnação. Já no caso da Europa Centro-Ocidental, a maioria dos centros urbanos acabou fragmentada por efeito das invasões bárbaras, originando os conhecidos feudos cujas atividades econômicas são mais limitadas à produção primária. Mais importante do que a fragmentação de cidades na Europa Ocidental, está o fato de a própria rede urbana ter

se dissipado.

Durante a Idade Média, como já é bem conhecido nas produções historiográficas, a terra é a base da produção e do poder feudal, de modo que a cidade tem diminuída sua capacidade comercial e de oferta variada de serviços, assim como seu poder político. Todo esse sistema se encontrava estruturado pela ideologia católica de pobreza que atacava princípios comerciais. Os aglomerados urbanos remanescentes, quase sempre delimitados por muros, limitavam-se a abrigar pequenos centros administrativos religiosos ou feudos (burgos), nos quais a vida comercial é quase nula.



Pesquise mais

O livro *Os pilares da Terra*, do escritor britânico Ken Follett, traz uma narrativa fictícia muito bem ambientada na Idade Média feudal, capaz de esclarecer como se davam as relações sociais calcadas na produção rural, no poder da fé e nas relações políticas de poder entre nobreza e clero, demonstrando como tudo isso ocorria dentro dos limitados aglomerados urbanos feudais e como a capacidade técnica dependia ainda diretamente dos dons individuais.

Por mais que não possamos chamar esses núcleos urbanos de cidades, por causa do baixo nível de trocas comerciais e diversidade técnica, não se pode dizer que não havia mercadores neles, apenas que sua atuação era muito restrita em função das estruturas políticas e sociais vigentes. Também não podemos imaginar que esses núcleos permaneceram igualmente latentes durante todo o período, uma vez que produziam lentamente a evolução da tecnosfera que permitiria sua superação. A intensificação comercial e a própria estruturação desses núcleos urbanos viabilizaram a sua proliferação e as alçou ao patamar de uma cidade.

A ascensão absolutista do Estado/nação europeu acarretou a intensificação da urbanização concomitantemente à expansão marítima, que, de certa forma, expandiu também o modelo civilizatório europeu. O próprio processo de Renascimento intelectual traz aos europeus a oportunidade de pensar a evolução das cidades, tendo ainda a possibilidade de aplicar e testar nelas as novas teorias urbanísticas, gerando um renascimento das cidades europeias ao se intensificar os fluxos de trocas comerciais e intercâmbio cultural, os

quais acarretaram o fim do modo de produção feudal e a gênese e ascensão do capitalismo.

A cidade renascentista permitiu a proliferação de uma nova classe social, os burgueses, que, por sua vez, trouxeram profundas modificações nas relações produtivas, comerciais e na própria significação da terra. O comércio passou a ser fundamentado na lógica do lucro e não do mero atendimento das necessidades básicas, as relações servis foram sendo paulatinamente desconstruídas e a terra deixa de ser sinônimo de poder para se tornar, ela também, mercadoria. Como nos afirma Singer (1977), o próprio capitalismo surge no seio do espaço urbano e em sua dinâmica renascentista. Ao mesmo tempo em que a cidade se apresenta então enquanto lócus da gênese de um modo de produção, estrutura-se em função deste, dentro da clássica visão de que o espaço geográfico, por consequência o urbano, é produto e condição das relações sociais.

O que se deve entender é que a cidade gerou condições para superar o modelo feudalista, protagonizando seu próprio papel no processo de desenvolvimento econômico das sociedades, acarretando a intensificação do processo de êxodo rural, uma vez que a nobreza apresentava um monopólio cada vez mais rígido sobre a produção rural e os excedentes. Contraditoriamente, nas cidades passaram a proliferar as corporações de ofício – sistemas de monopolização da produção e de sua organização – que limitavam a própria expansão da diversidade comercial. Percebe-se que a cidade, assim como o próprio modo de produção capitalista, comunga das contradições inerentes aos modos de produção em si. São essas contradições que levam ao surgimento das manufaturas, prática que rapidamente supera as tradicionais em termos de produtividade e competitividade, aprofundando-se a especialidade produtiva e a divisão social do trabalho. Essa dinâmica social configurou-se em uma estrutura de tempo longo denominada Regime de Acumulação Primitiva de Capitais, a qual culminou em um maior desenvolvimento de uma tecnosfera, consolidando as bases para o surgimento de uma Revolução Industrial, que pode ser classificada como a última grande mudança estrutural no espaço urbano, com destaque para o alarmante crescimento populacional a ela consequente.

Geralmente, tanto a gênese das indústrias como o processo de urbanização costumam ser apresentados como fenômenos

interdependentes. De fato, a indústria têm na cidade o espaço de seu surgimento, desenvolvimento e expansão, esta, porém, é bem mais antiga que a industrialização. Contudo, fica claro que o próprio processo de urbanização passa a apresentar nova intensidade e dinâmica a partir da gênese dos espaços fabris.



Exemplificando

Pensando no processo de industrialização e urbanização brasileira, podemos constatar que o estabelecimento das fábricas se dá nas cidades que apresentam melhores condições para sua expansão: mão de obra abundante, infraestrutura básica e mercado consumidor. Essas mesmas cidades passam a figurar como destino das massas de imigrantes oriundas do êxodo rural, uma vez que oferecem cada vez mais empregos, comodidade e serviços que permitiriam a essas pessoas melhorar significativamente sua qualidade de vida. O saldo migratório eleva a população dessas cidades, tornando seu mercado ainda mais atrativo às indústrias e às atividades produtivas diversas. Tem-se, assim, um ciclo de crescimento contínuo e intenso dos grandes centros urbanos.

O desenvolvimento técnico industrial das cidades acaba por se estender ao campo, guardadas as proporções espaciais, gerando uma mecanização que diminui a demanda por mão de obra. Têm-se, assim, dois fatores simultâneos que intensificam o processo do êxodo rural e da urbanização, de forma que as cidades passam a se constituir como espaços de atração populacional enquanto o campo se torna um espaço de repulsão. Em muitos lugares do mundo, em especial na América Latina, estes fatores resultam em um intenso, incontrolado e não planejado processo de urbanização, caracterizando um fenômeno denominado como macrocefalia urbana. Esse fenômeno designa um crescimento disfuncional de alguma cidade, acarretando diversos problemas fundamentais às grandes cidades, como a conurbação, por exemplo.



Assimile

Todo crescimento urbano é alimentado essencialmente pela imigração. Aumentando-se o número de habitantes, a cidade passa a apresentar dois tipos de crescimento: o horizontal, que consiste na expansão territorial da cidade a partir da ocupação urbana de áreas rurais do município; e o vertical, que é uma das consequências do anterior e ocorre quando há grande valorização do solo urbano em áreas específicas, justificando o

investimento na construção de edifícios e arranha céus. O crescimento horizontal acarreta também a conurbação, ou seja, as áreas urbanas de municípios vizinhos se aglomeram, de forma que se torna difícil identificar quando há a transição de uma cidade para outra.

O crescimento populacional e espacial (horizontal e vertical) acaba por elevar a capacidade e atratividade econômica de algumas cidades. Estas influenciam na vida política, econômica e cultural dos municípios mais próximos a elas (quanto maior for o poder econômico e político da cidade, maior será o alcance de sua influência). Criam-se então as regiões metropolitanas, constituídas pelas metrópoles – as cidades principais – e as outras cidades contíguas a ela. Diferentemente do conceito de megacidade, limitado à quantidade de população (10 milhões de habitantes), o conceito de metrópole é mais complexo, pois envolve uma situação de interdependência e conurbação entre as cidades constituintes da região metropolitana. Em algumas circunstâncias, ocorre de duas ou mais regiões metropolitanas se conurbarem, denotando o aumento do vínculo e interdependência entre elas, isso consolida um fenômeno urbano chamado de megalópole.

Essas novas configurações do espaço urbano passam a apresentar inúmeros novos desafios à sua administração, uma vez que ampliam população, área, dimensão e complexidade socioeconômica e ambiental. Os problemas e questões passam a não estar mais circunscritos ao núcleo político da municipalidade, demandando a construção de novas estruturas político-administrativas que considerem a participação democrática de todas as cidades constituintes desses aglomerados. Assim, o recente desenvolvimento do Estatuto das Cidades e a previsão de Planos Diretores vêm colaborar com a construção de novas racionalidades e um pensar a cidade a médio e longo prazo.

Dando sequência ao fechamento da unidade, cabe realizar um estudo analítico aplicando as principais competências desenvolvidas, de forma que é relevante analisar as fontes históricas presentes em nosso dia a dia, principalmente para poder verificar as discrepâncias resultantes das diferentes abordagens utilizadas. Assim, de maneira prática, iniciamos colhendo dados de um evento específico de fontes distintas, há aqui a oportunidade de se escolher um evento relacionado às questões estruturais urbanas. Feita essa coleta, cabe

classificar a visão utilizada pelos autores das notícias: definindo-as como sendo de direita/esquerda, estruturalista/fenomenológica, descritiva/opinativa, entre outras possibilidades. A partir de então, a produção de uma linha do tempo demonstrando os processos e suas periodizações tornaria possível a produção de uma análise crítica acerca do fato, do processo e dos pontos de vista envolvidos em sua narrativa.

Essa análise se iniciará colhendo as fontes de uma notícia: fontes distintas para um mesmo evento, permitindo assim que se lance as bases de uma análise historiográfica bem fundamentada.

Sem medo de errar

Uma produção historiográfica objetivando analisar os vínculos entre uma cidade e seus objetos técnicos ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento demanda ir além de simplesmente levantar dados históricos acerca de datas e eventos. Propõe-se o uso de uma metodologia histórico-geográfica consagrada: o estudo da forma, função, estrutura e processo, proposto por Milton Santos.

Antes de proceder à aplicação desse método, é necessário realizar a coleta de informações historiográficas e a análise da situação atual: tanto da cidade como do objeto-técnico, no caso, a escola. Esses dados devem atentar para os eventos, conjunturas e processos que levaram ao surgimento do aglomerado urbano e da unidade escolar, assim como dos principais eventos históricos pelos quais ambas passaram.

Seguindo essa proposta, iniciamos analisando as formas: como se apresenta o conjunto arquitetônico da cidade hoje e a condição do prédio escolar, em termos de conservação e da significância de sua arquitetura. Na sequência, há a necessidade de se considerar as funções exercidas por ambas, ou seja, que atividades socioeconômicas movimentam a cidade e qual é o papel específico da unidade escolar (graduação de formação dos educandos, nível técnico e de excelência de suas atividades). Em um terceiro momento, é fundamental compreender as estruturas sociais que dão significado à atuação e dinâmica cotidiana de ambas. Como etapa de culminância, são analisados os processos históricos da cidade e do objeto técnico, tendo como foco compreender as

dinâmicas impostas pela conjuntura e como essas atuaram ou foram responsáveis pelas mudanças ocorridas ao longo do tempo sobre forma, função e estrutura.

Feito esse levantamento e estudo historiográfico fundamentado nas dinâmicas espaciais geográficas, pode-se, com o resultado, produzir um compêndio de textos contando com a análise histórico-geográfica, contos e casos históricos relevantes à criação, manutenção e estreitamento de vínculos e significâncias. O material final, uma revista, poderia então ser disponibilizada física ou eletronicamente à comunidade e na própria rede educacional como um instrumento de fortalecimento do relacionamento entre instituição e sociedade.

Como já foi explicitado, o objetivo desse processo criterioso de análise está em reforçar os vínculos criados ao longo de muitos momentos, conjunturas e processos compartilhados, demonstrando como ambas são interdependentes: a escola existe não só para atender às necessidades da cidade como também para transformá-la, ser um agente provocador de mudanças. Engana-se quem pensa que essa ação pretende criar um ambiente de harmonia e conforto, não se deve esquecer que os conflitos surgidos foram o combustível de um rico processo de revisão, com o reforço de algumas práticas e substituição de outras, processo esse que levou toda a equipe gestora e docente a repensar suas problemáticas, objetivos e métodos. Ou seja, o problema não foi mais do que a oportunidade de se produzir algo inovador.

Da mesma forma que o espaço geográfico, por consequência o urbano, é produto e condição das relações sociais, a escola também é, não apenas enquanto forma concreta, mas, sobretudo enquanto conteúdo (função, estrutura e significado), logo, nada mais justo que ela assuma o papel de também ser condição da sociedade, de também contribuir para sua evolução e para processos que resultem em sua transformação, afinal, a educação deve ser um instrumento autônomo de desenvolvimento científico e social.

Avançando na prática

Uma nova oportunidade no passado

Descrição da situação-problema

Como sempre é de se esperar, etapas ultrapassadas com sucesso acarretam novas problemáticas, ou melhor, novas oportunidades. Por causa do sucesso da última empreitada da unidade escolar em reforçar os vínculos entre cidade e escola, a equipe docente se depara com achance de se realizar um projeto patrocinado por empresas e entidades também vinculadas ao município.

Novamente o professor é chamado a assumir um papel de protagonismo na análise de processos historiográficos na reconstrução de vínculos, de modo à oferecer uma ideia inovadora para tais empresas e entidades e, provavelmente, executá-la.

Apesar do aparente tom mercadológico da situação e da atribuição de mais responsabilidades, o profissional vislumbra a chance de colocar seus talentos criativos e metodológicos à prova, sem contar que a empreitada pode render muita verba à associação de pais e mestres que propiciaria reformas e investimentos em aparelhagem, material e infraestrutura tecnológica, além, é claro, de reforçar os vínculos da unidade escolar com a comunidade e com a própria imagem de vanguarda.

Resolução da situação-problema

Para a execução deste novo desafio basta ao professor sistematizar a aplicação da metodologia histórico-geográfica utilizada na empreitada anterior, guardadas as peculiaridades. Assim, o professor propõe aos seus alunos um projeto de investigação de processos históricos que vinculem estabelecimentos tradicionais da cidade ao seu próprio processo histórico.

Os discentes (no caso de alunos cursando anos finais do ensino fundamental ou médio) são então divididos em grupos e a eles é destinada a tarefa de: buscar um levantamento histórico de um estabelecimento específico, promover entrevistas com membros fundadores (os mais antigos possíveis), tendo como foco os processos históricos e conjunturas enfrentadas pelo empreendimento e seus gestores ao longo dos anos de existência. Por fim, cabe ainda aos alunos, escrever um texto informativo que contenha as principais informações e impressões colhidas.

Feito isso, caberá ao professor organizar as produções e produzir um calendário comemorativo, no formato de uma agenda, na qual cada mês terá como representante um dos estabelecimentos com suas

histórias e imagens históricas. Essa agenda pode ainda ser organizada na forma de uma linha do tempo, na qual cada estabelecimento represente uma diferente conjuntura histórica da cidade. Por fim, esse material certamente seria eficiente em reforçar os vínculos territoriais e históricos, tanto dos estabelecimentos comerciais como da própria escola em si.

Faça valer a pena

1.

O espaço se reproduz de um lado a partir da contradição entre produção socializada e apropriação privada e de outro a partir da luta no interior da sociedade entre o que é necessário ao processo de reprodução do capital e o que a sociedade como um todo necessita. Este ponto leva-nos, necessariamente, a pensar as possibilidades de transformação do espaço e da sociedade. [...] Vimos que o espaço produz-se em função das necessidades e objetivos do capital, mas também vimos que a sociedade não se deixa inserir nessa lógica sem resistência. (CARLOS, 1994, p. 84)

Considerando o exposto pela autora, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. A produção do espaço é um processo dialético entre as necessidades estruturais de apropriação deste como ferramenta produtiva e as necessidades e demandas socioculturais.

PORQUE

II. De um lado temos a força do capital, enquanto sistema autônomo de reprodução incessante de riquezas/necessidades, e de outro lado tem-se a sociedade, que tem outras demandas as quais nem sempre se encaixam nos objetivos do capital.

A respeito da veracidade e relação de causa e efeito entre essas asserções, assinale a opção correta:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- c) As asserções I e II são falsas.

d) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

e) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.

2.



O processo social está sempre deixando heranças que acabam constituindo uma condição para as novas etapas. [...] Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. [...] Ainda que sem tradução imediata, as rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho. (SANTOS, 2006, p. 140)

De acordo com o autor do texto, a história do desenvolvimento de uma cidade sempre deixa marcas em seu tecido urbano, nesse sentido, uma rugosidade vem a ser:

a) Uma forma passada que, por não atender às condições de novas etapas, acaba sendo suprimida e destruída, apagando consigo a memória dos processos.

b) Uma estrutura já ultrapassada, formada em uma conjuntura antiga e que não atende às necessidades atuais.

c) Uma forma residual, ou seja, uma construção que apresenta em si as características de períodos já ultrapassados.

d) Um processo social e histórico que acaba produzindo formas residuais, uma vez que os processos não eliminam todas as formas ultrapassadas.

e) Uma estrutura substituída e suprimida pelo avanço das técnicas e das demandas impostas por novas divisões sociais e técnicas do trabalho.

3.



Com efeito, o caçador desempenhou um papel útil na economia neolítica. Com o seu domínio das armas, com as suas habilidades na caça, protegeria a aldeia contra seus inimigos mais sérios, provavelmente os únicos: o leão, o tigre, o lobo, o aligátor. [...] No decorrer dos séculos, a segurança pode ter feito do aldeão um homem passivo e tímido. [...] Os aldeões acuados submetiam-se, não fosse o protetor mostrar dentes mais feios que os animais contra os quais oferecia proteção. Essa evolução natural de caçador, tornando-se chefe político, provavelmente abriu caminho para sua ulterior subida ao poder. (MUNFORD, 1965, p. 15)

Ao analisarmos as palavras do autor, identificamos que o surgimento dos primeiros aglomerados urbanos estava diretamente ligado ao surgimento:

- a) Das lutas de classes entre os proprietários dos bens de produção e os trabalhadores.
- b) Da propriedade privada urbana, diferenciando a simples aldeia dos complexos urbanos.
- c) Do excedente agrícola, sem o qual não surgiriam novas complexidades produtivas.
- d) Da mais mercadoria, ou seja, a produção de elementos supérfluos.
- e) Da divisão social do trabalho, com destaque à formação de uma elite dominante.

Referências

- ARENDDT, H. O conceito de história: antigo e moderno. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1994.
- HOBBSBAWN, E. **Sobre história**. Tradução de Cid Kripel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 334 p.
- HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2008.
- ISNARD, H. **O espaço geográfico**. Tradução de João Victor G. S. Pereira. Portugal: Almedina, 1982.
- KANTOR, I.; DANTAS, M. O ofício do historiador hoje: entrevista com Stuart B. Schwartz. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, v. 89, p. 163-181, mar. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000100010>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- LIPIETZ, A. **Le capital et son espace**. France: La découverte/Maspero, 1983.
- MUNFORD, L. **A cidade na história**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- NASCIMENTO, R. M. L. de O. **O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de história**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_f769c3e9ee216b32742d7f4c1cecd4d0>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- SINGER, P. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense e CEBRAP, 1977.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

Metodologias no ensino de Geografia e História

Convite ao estudo

Caro aluno, bem-vindo à Unidade 3 do seu livro didático, que tem foco nos recursos metodológicos para o ensino de Geografia e História. Muito além de elencarmos as possibilidades ou fornecermos um guia prático para utilizar as ferramentas disponíveis, temos aqui o objetivo de realizar uma análise crítica sobre elas, pensando em como podem interferir no processo de ensino-aprendizagem – agregando possibilidades, oferecendo suporte ou mesmo aprisionando o educador.

Como observamos ao longo das unidades anteriores, tanto a Geografia como a História são disciplinas vivas, em constante construção e transformação, o que amplia as concepções acerca dessas ciências, assim como as metodologias e ferramentas úteis em seus processos de análise, compreensão ou transmissão de conhecimento, as quais se encontram em constante revisão e reconstrução, demandando do professor constante atualização quanto aos materiais e métodos disponíveis.

Como é de praxe nas unidades de ensino, o educador participa dos processos de avaliação anual e planejamento dos anos vindouros de tudo o que se relaciona à sua disciplina e também às demais áreas, além daqueles que tratam dos assuntos gerais da escola. Nesse sentido, é comum que esse profissional precise fazer a avaliação dos materiais que tem à disposição para escolher aqueles que deverão compor o rol de instrumentos utilizados. Também é solicitado do educador a adoção de novas práticas e a elaboração de projetos.

Imagine uma situação em que um professor é convocado a realizar o planejamento para o próximo ano letivo, porém,

algumas demandas culminarão em propostas que, seguramente, ultrapassarão o período de um ano letivo e poderão se consolidar na estrutura de funcionamento da unidade escolar. Caberá, então, ao professor ajudar na seleção desses instrumentos didáticos a serem adquiridos pela escola, na metodologia de execução dos projetos interdisciplinares ou transversais e nas atividades didáticas diferenciadas a serem utilizadas.

Resta-nos descobrir, nas seções que seguirão, se essas ferramentas serão forjadas para estabelecer verdades indelévels ou aprimorar a capacidade de questionar as verdades postas: trata-se de apresentar visões de realidade ou de ensinar a realizar e verificar os questionamentos corretos?

Seção 3.1

Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia – parte I

Diálogo aberto

No planejamento, no início do ano, foi comunicado ao professor que ele passaria a ter como material de apoio um livro didático de História e outro de Geografia, cabendo a ele realizar todo o processo de seleção deste novo material, que seria utilizado nos próximos três anos. Por mais que esses livros façam parte da lista do Plano Nacional do Livro Didático, ainda há uma grande responsabilidade por parte do professor, pois essa escolha se refletirá em todas as salas de aula no próximo ciclo trienal. Caberá ao professor, então, fazer uma análise crítica desses materiais que dispõe e realizar uma seleção fundamentada em critérios coerentes à conduta e à orientação metodológicas a serem adotadas pela escola.

Além do processo de definição do livro didático a ser empregado, a equipe gestora e a coordenação pedagógica ofereceram também a este professor a oportunidade de reformular o material de apoio que estaria à disposição de professores e alunos para realização de pesquisas.

Tenha em mente que, mesmo em instituições privadas de ensino, os recursos a serem destinados à aquisição de material de apoio são limitados, de modo que sua seleção deve ser criteriosa e levar em conta o custo-benefício de cada material ou instrumento desejado. Apesar disso, não se demanda aqui a realização de uma cotação dos valores, e sim o desenvolvimento da capacidade de analisar os benefícios possíveis com o emprego desses materiais no ensino de Geografia e História.

Partiu-se, então, do pressuposto de que tanto o livro didático como os materiais de apoio deveriam permitir um uso conjunto e harmônico, de forma a complementarem-se, cabendo ao educador estabelecer os parâmetros qualitativos desses materiais.

Não pode faltar

Caro aluno, quaisquer análises acerca dos materiais didáticos de apoio ao professor devem passar por um estudo inicial sobre o livro didático, de forma que se possa construir uma visão criteriosa acerca de sua relevância e metodologia de uso, sem a qual não se pode avaliar eficientemente seu conteúdo ou proposta de trabalho. Isso se faz fundamental ao percebermos o quanto seu uso tem se difundido a partir das políticas governamentais voltadas a fornecê-lo em escolas públicas de todo o país.

Antes de analisar sua estrutura e significância, é fundamental distingui-lo de outras modalidades de livros e impressos, uma vez que dele se pressupõe uma intervenção do educador, ou seja, o material não se apresenta autonomamente, demandando que o profissional de educação aplique suas proposições e dê significância às suas informações. Podemos afirmar então que se trata de uma publicação destinada diretamente a ser empregada em um ambiente específico, o escolar. A partir desse princípio se dá a estruturação desse material e seu processo histórico de modernização.

A análise do livro didático e de sua significância nos traz duas possibilidades fundamentais: a que o concebe enquanto mercadoria e como currículo. No primeiro caso, o estudo se detém nos efeitos de políticas públicas, ações de mercado e evolução tecnológica. Dessa análise cabe ressaltar que a concepção mercadológica trouxe benefícios claros, em termos de evolução qualitativa dos materiais físicos utilizados, das técnicas de impressão empregadas e uma maior preocupação em atender às demandas dos docentes que vão sendo observadas. Isto não nos traz grandes surpresas, uma vez que o ciclo de reprodução do capital prevê esses impactos facilmente, como nos afirma qualquer análise materialista, histórica e dialética.

A grande questão nesse momento é compreender o papel do livro enquanto currículo, visão que pode trazer consigo um conforto, mas também pode representar o aprisionamento do educador. Em termos mais práticos, pode-se dizer que o livro didático abarca uma categorização de conteúdos, os quais se pressupõem terem passado por um rigoroso processo de construção e avaliação de seus conceitos, filosofias e metodologias expostas, de forma que essa categorização, carregada de cientificidade, fornece ao professor um

ponto de segurança, ou seja, acaba por corresponder diretamente aos conteúdos curriculares propostos.

Uma vez que possa ser concebido como currículo, caberia então uma discussão sobre o impacto desse material como tal. A presença tão marcante e cotidiana dessa espécie de currículo oficial pode, muitas vezes, acontecer de maneira autoritária. Isso ocorre porque o material é produzido externamente aos ambientes escolares, nos quais é empregado, e a associação do caráter científico com uma visão vertical e externa pode dificultar a formação de vínculos eficientes entre o livro, o processo educacional e os atores envolvidos. Nesse sentido, fica claro que o agente responsável por tornar esse papel curricular mais leve e adaptado é o próprio educador. Se por um lado o Estado apresenta uma demanda por padronização e estende esse objetivo ao livro, por outro, o professor tem a liberdade e o dever de adaptar as propostas curriculares ao cotidiano e especificidades dos seus educandos.

Deparamo-nos com as já consagradas definições de currículo: o oficial e o oculto. Ou seja, cabe ao professor, em sua autonomia profissional, utilizar o currículo oculto como instrumento para adaptar as propostas presentes nos livros didáticos às características de seus alunos, aos princípios educacionais da unidade escolar e aos seus próprios princípios políticos e filosóficos.



Assimile

O currículo oficial compreende as determinações verticalmente impostas, ou seja, é constituído por conteúdos e métodos aprovados por órgãos públicos gestores da educação, pelo corpo gestor de uma instituição privada ou até mesmo por empresas produtoras de material didático. Já o currículo oculto é constituído pela prática docente, compreendendo as concepções científicas e filosóficas dos educadores, a forma como se relaciona com os seus educandos, os valores praticados pela comunidade que os cercam e até as disposições políticas.

Além da discussão acerca do livro didático enquanto currículo, deve-se discutir também se ele está na condição de um currículo pré-ativo ou enquanto recurso didático integrante de um currículo interativo.



Trata-se de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal e que é proposto de acordo com regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, construindo-se, dessa forma, o *saber a ser ensinado* difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o saber apreendido, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar. (BITTENCOURT, 2008, p. 16, grifos do autor).

Fica claro que, concebido enquanto currículo pré-ativo, o livro acaba sendo um instrumento de controle e dominação institucional, homogeneizando processos. Por ser construído verticalmente e em caráter externo, de forma imposta, dificilmente adquire significância automática junto aos envolvidos no processo educacional, limitando-se à acumulação de conceitos e a sua categorização, inibindo e excluindo as particularidades locais. Isso direcionaria a educação para a uniformização, o que acarretaria um problema, uma vez que atenderia apenas aos projetos cujo foco seja o desenvolvimento econômico e administrativo.

Já enquanto recurso didático, integrante de um currículo mais flexível e interativo, não se configura em um material que limite a atuação docente, pelo contrário, torna-se apenas uma ferramenta que orienta a ação do educador e propõe conceitos e metodologias a serem empregadas de acordo com as necessidades locais, tornando-se parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção é cara e fundamental às Ciências Sociais, as quais se somam a História e a Geografia, uma vez que tratam do estudo e análise dos componentes integrantes nas relações políticas, culturais e econômicas da sociedade.



Para além da discussão acerca do currículo oficial ou oculto, devemos atentar para o fato de que mesmo o currículo oficial pode se apresentar de maneira mais maleável e ativa. Trata-se do currículo em espiral, idealizado por Jerome Bruner (1915-2016), que se propõe a oferecer dinamicamente os conteúdos que devem ser construídos continuamente pelos educandos. Diferentemente do currículo linear, tradicional, que apresenta os conteúdos de maneira progressiva e fragmentada, na espiral, os conteúdos não se encerram em um momento, podendo sempre retornar e aproveitar uma nova capacidade e visão do aluno para ser novamente desenvolvido. De maneira mais prática, na proposta construtivista, um conteúdo pode ser trabalhado em diferentes fases do aprendizado, sempre com diferentes graus de aprofundamento e complexidade. Dessa forma, o conhecimento não se apresenta como algo estático, que uma vez aprendido fica armazenado, muito pelo contrário, ele deve ser eternamente retrabalhado, contestado, reforçado ou superado, promovendo um aprendizado contínuo e dinâmico.

Toda essa discussão do livro, enquanto currículo pré-ativo, não deve apagar o fato de que há uma diversidade muito grande de ambientes escolares no Brasil e que em alguns deles o livro didático representa a única ferramenta didática disponível, assim como o real orientador do currículo oficial, de forma que é comum e compreensível que os professores fundamentem sua prática nesse instrumento. Também não podemos descartar que em muitas situações o livro é a melhor, senão única, fonte de informações visuais, também muito necessárias aos estudos geográficos. Devemos atentar ainda para as situações nas quais o professor assume o papel de mero facilitador, um coadjuvante cuja função está mais em manter a atenção do aluno e ajudar a fixar conteúdos voltados às avaliações externas, situação muito comum em instituições privadas que tem na apostila – uma outra forma de apresentação do livro didático – o grande protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo nessas condições, um profissional capacitado e confiante pode imprimir um caráter mais personalista ao processo, superando as aparentes limitações.

Assim, mesmo quando tomamos o livro didático enquanto currículo oficial, sua concepção mais interativa e em espiral fornece as condições para que ele não seja um instrumento repressor, mas fomente o pensamento crítico da escala local para as outras escalas, tanto do educador quanto do educando, promovendo uma

construção significativa dos saberes históricos e espaciais. Nesse sentido, ao pensar a Geografia, o livro didático deve se constituir um instrumento de apoio que não aprisione o conhecimento ou a prática docente. Uma vez que compreendem conceitos, habilidades e competências diretamente ligadas à dinâmica espacial, o que se torna fundamental é saber adaptar as propostas presentes no livro, ou em qualquer outro material, às especificidades locais, pois é a partir da compreensão das dinâmicas locais que o educando poderá chegar às análises em maior escala.



Refleta

É muito comum que em nossa trajetória de formação profissional a contradição entre a formação acadêmica e a realidade profissional se apresente como um grande obstáculo que distancia a produção científica da prática didática. Aqui, mais importante do que fornecer uma receita para vencer essa dialética, é apresentar os questionamentos de forma correta. Até que ponto as propostas acadêmicas dependem das políticas públicas para se fazerem reais e cabíveis em nossa sociedade? Não seria a função do pesquisador justamente oferecer novas visões e concepções que, muitas vezes, só serão realmente aplicáveis no futuro? Não caberia ao educador buscar fazer a ponte entre as conjunturas sociais das instituições educacionais com as propostas inovadoras das ciências educacionais? Não seria cômodo ao educador se esconder atrás das limitações políticas e econômicas de sua instituição perante o desafio de tentar mudar, aplicando métodos inovadores e superando seu currículo oficial?

Então, novamente, a relação entre professor e livro didático se dá de maneira dialética, pois se por um lado o professor deve sempre estar apto a superar o livro para trazer as análises ao campo da proximidade local, por outro, o mesmo livro pode se configurar na melhor, senão única, fonte de dados iconográficos. A solução dessa contradição passa pelo mesmo raciocínio já adotado, cabe ao professor julgar o momento em que o livro é indispensável, enquanto recurso didático, e o momento em que deve ser superado.



Exemplificando

A construção histórica do espaço urbano é um tema fundamental e recorrente no ensino de Geografia, associado ao estudo do desenvolvimento histórico das cidades. Em um primeiro momento, o

livro didático pode apresentar imagens que fornecerão o contexto do processo histórico e a diferenciação entre cidades de urbanização desenfreada e cidades planejadas. Porém, em muitas ocasiões, as imagens por si só não trarão muito significado aos alunos, pois estes terão mais facilidade em entender os processos se analisarem o espaço de sua própria cidade, com sua própria dinâmica. Aqui, podemos ter o uso combinado do livro com elementos locais de análise do espaço urbano.

Uma vez superada as contradições envolvendo o livro didático e as práticas docentes, podemos nos ater às possibilidades de seu uso enquanto importante ferramenta. Doravante entendido como um recurso didático, integrante de um currículo interativo, o qual deve ser concebido preferencialmente de forma espiral e construtivista, o livro nos traz contribuição fundamental para as disciplinas de Geografia e História.

Nesta primeira disciplina, a contribuição enquanto fonte iconográfica nos parece mais clara e até óbvia, afinal, desde o início do processo educacional a Geografia se apresenta como uma ciência que necessita de constantes análises de representações do espaço, as quais podem se apresentar na forma de imagens, plantas, croquis e mapas. Nesses casos, a apresentação visual permite uma análise mais dinâmica dos elementos e dos fenômenos presentes nas mutações do espaço analisado. Mais do que isso, a comparação de mapas representando fenômenos distintos permite a identificação de suas inter-relações de maneira mais direta e objetiva. Já para a História, a contribuição dos recursos iconográficos se dá na possibilidade de se observar conjunturas, características e fenômenos antigos, ultrapassados pelo tempo. De um modo geral, as imagens podem nos ajudar a traduzir as dinâmicas históricas dos processos de construção e mutação dos espaços, aproximando novamente as análises geográficas das historiográficas



Pesquise mais

Apesar de aparentar ser uma obra já datada, o livro a seguir se tornou um tratado sobre os recursos iconográficos. Nele o autor apresenta uma metodologia analítica para o trabalho com imagens: como, por que, quando e para quais objetivos deve-se utilizar esses recursos. Seu conteúdo se configura em ferramenta fundamental para quem deseja se aprofundar no entendimento da relação imagem, educação e

neurociência.

PANOFKY, E. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1955.

Além de instrumento para a representação do espaço, faz-se muito útil às análises geográficas a transposição de dados em gráficos e tabelas que, seguindo a mesma tendência dos mapeamentos, permitem realizar observações mais dinâmicas acerca dos fenômenos e características representadas. Os estudos em Geografia Econômica ou em análise demográfica costumam apresentar melhor capacidade de transmissão das informações quando fazem uso dos gráficos, uma vez que mostram dados complexos de forma visualmente mais simples ou apresentam dados compostos, ou seja, que integram junto a outros uma conjuntura, permitindo assim a visualização plena dos fenômenos. Cabe ressaltar que esses fenômenos podem ser atuais ou não, de forma que se constituem também em um importante instrumento no estudo dos processos históricos. A própria linha do tempo se configura como um instrumento histórico iconográfico de fundamental valor na compreensão da sucessão de tempos históricos.



Exemplificando

Em Geografia Econômica é comum se fazer uso de gráficos lineares de desenvolvimento econômico, cuja função é demonstrar a evolução de um fenômeno ao longo do tempo, assim como gráficos de colunas podem expor a situação de trabalho na sociedade em função dos setores da economia (distribuição da população economicamente ativa – PEA). Já em análise populacional (demografia), faz-se uso de gráficos setoriais para demonstrar as composições étnicas de uma sociedade, ou seja, como se dá proporcionalmente a participação de cada grupo na composição de uma totalidade. Um outro gráfico muito famoso é o das pirâmides etárias, que demonstram a composição etária, ou seja, a idade de uma determinada sociedade. O mais interessante é que esses recursos iconográficos podem ser associados entre si, proporcionando uma dinamização dos conteúdos e conceitos que um texto escrito não poderia fornecer

Novamente, pode-se observar a possibilidade de se transpor o livro, pois mesmo que a observação de gráficos seja importante para a análise dos fenômenos, é muito difícil que esse conteúdo seja significativo para crianças que cursem até o 7º ano do ensino fundamental. Para

gerar valor e ser significativa, esse conteúdo deve se mostrar mais próximo dos educandos e isso pode acontecer a partir do momento que se verifiquem gráficos cujos dados sejam contemporâneos e relacionados à cidade ou região dos alunos, ou ainda, que os próprios alunos os produzam com base em informações coletadas por eles mesmos. Dessa forma, eles não apenas serão capazes fazer uma leitura interpretativa dos dados, como também compreenderão seu significado, sua importância e seu processo de construção.

Voltando à educação dos anos iniciais que compõe o ensino fundamental, é essencial ao aluno se reconhecer como elemento integrante e ativo das paisagens e, assim, ser capaz de classificá-las e compreender sua dinâmica histórica. Esse processo deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento da lateralidade do aluno, ou seja, a partir do momento em que ele for capaz de se inserir ativamente no espaço a sua volta. Nessa ocasião se abre uma gama de possibilidades importantíssimas para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que agreguem conhecimentos do eu físico (linguagem corporal e inserção corporal - Educação Física), da vivência (o processo de construção do eu - História) e da inserção enquanto elemento pertencente a uma natureza (relação com o meio ambiente e as dinâmicas ambientais e fisiológicas - Ciências).

Nesse processo de desenvolvimento da consciência e dos saberes, os sentidos podem e devem ser estimulados, sendo a imagem um importante veículo de ligação do educando com o espaço a sua volta, o que pode ser feito em uma escala crescente: primeiro fundamentando sua posição enquanto indivíduo, depois como pertencente a grupos sociais próximos, também como habitante de uma cidade - um organismo dinâmico que é construído por cada um de nós e também interfere diretamente em nossas vidas - e por fim, enquanto ser integrante de uma sociedade humanística mais ampla.

Os recursos de imagens podem ainda oferecer ao aluno a análise de paisagens que talvez eles nunca venham a conhecer in loco, ou ainda, possibilita visualizar características e fenômenos pretéritos de um processo histórico que de outra forma não seria mais visível. Contudo, novamente, essas imagens só produzirão significância quando forem comparadas com as paisagens locais ou eventos contemporâneos mais próximos aos educandos. A possibilidade de

analisar visualmente um fenômeno ou característica se mostra cada vez mais fundamental nos processos pedagógicos modernos.



É perfeitamente possível compreender o poder da imagem na sociedade atual. Elas estão em todos os lugares e são utilizadas para diversos fins. A globalização permitiu a formação de uma sociedade multicultural e de múltiplas linguagens por meio de uma massificação dos meios de comunicação, tornou mais acessível o conhecimento, incentivou a interpretação de mundo pela alfabetização do olhar. Essa velha e agora considerada “nova forma” de ver e ler o mundo e suas transformações passou a permitir que pessoas menos privilegiadas culturalmente pudessem opinar e interferir na construção do espaço. A supremacia da imagem sobre escrita é ratificada por vários ramos da pesquisa científica, inclusive pela semiótica, que por meio de estudos dos signos e sinais usados em comunicação, indicou formas de expressões variadas e que estas poderiam perfeitamente ser transformadas em linguagens racionais. Cada signo passou a ser interpretado com mais rigor e assim, adquiriram maior importância na sociedade globalizada. (GIRÃO, p. 91)

Obviamente, por mais importante que seja no processo educacional, o livro didático não corresponde à única fonte de conteúdo curricular, de recursos iconográficos ou mesmo de documentação que corrobore com a transmissão ativa de saberes. Outras fontes escritas documentais também são relevantes no processo de fornecer significância aos conteúdos curriculares. Podemos afirmar então que o livro compõe um rol de materiais de apoio didático, os quais podem apresentar conteúdos a serem classificados enquanto informativos e documentais, conforme nos aponta Circe Bittencourt (2008). No primeiro caso, encaixam-se os conteúdos voltados diretamente ao processo de aprendizado, enquanto no segundo figuram todos os conteúdos que podem ser utilizados nesse processo, mas não foram concebidos para tal. Isso significa que, em tempos de internet e mundo integrado, há uma infinidade de possibilidades para obtenção de ferramentas que corroborem com o processo educacional. Logo, quando apresentamos esse conceito de documentos, estamos longe da definição positivista, que os limita e fragmenta.

Diferentemente dessa visão restritiva dos eventos sociais, culturais e políticos produzida pelo pensamento metódico, encaminhamos para um universo mais diversificado, dialético e temporalmente múltiplo, que se enquadra nas escolas marxista e fenomenológica. É justamente a evolução das análises sociológicas que nos traz o consequente avanço nos métodos pedagógicos, ampliando as fontes e possibilidades de análises. O conceito de ferramentas documentais traz a possibilidade de utilizar todo tipo de produção escrita e impressa como fontes válidas, o que se amplia ainda mais com a constituição desse meio técnico, científico e informacional.

Contudo, a mesma profusão de informações e veículos de acesso às mídias, que nos apresentam possibilidades infindáveis, também trazem em seu bojo a necessidade de uma formação crítica que possa realizar uma análise cuidadosa dos conteúdos e veículos de informações coletados junto à internet. A dinamização do acesso transformou as antigas ferramentas de mídia impressas em ferramentas digitais, ampliando consideravelmente o acesso às informações e às ferramentas documentais, o que aumenta a necessidade de que o educador seja muito criterioso quanto às fontes de informação utilizadas, sejam elas jornais ou revistas impressos, blogs, sites ou qualquer tipo de material virtual e que se preocupe em formar o senso crítico de seus educandos, fazendo-os compreender os interesses que existem por trás de cada publicação, assim como identificar as linhas de pensamento implícitas nas análises “técnicas” e “científicas” propagadas.



Refleta

Em 2016, a Oxford Dictionaries elegeu a “pós-verdade” como o verbete do ano, em função do efeito que os boatos digitais tiveram na campanha presidencial dos EUA. Não só no campo político, a rápida disseminação de informações nos faz, muitas vezes, reféns da mentira. Não cabe ao professor preparar seus alunos para essa situação? Não se trata apenas de uma variante digital dos boatos e falácias que os educadores sempre tiveram que desconstruir?

Novamente é perceptível que as mídias e a modernidade não relegaram ao professor um papel coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, muito pelo contrário, exige-se cada vez mais de sua formação justamente porque os educandos e o próprio processo estão mais vulneráveis às informações e ao poder das mídias digitais.

Sem medo de errar

O papel do professor é fundamental e vai muito além da preparação e execução de suas aulas. O professor é peça fundamental para o planejamento da escola, seja em termos de escolha de materiais, seja na definição de filosofias empregadas e projetos desenvolvidos.

O primeiro ponto em que o profissional deve voltar atenção é em promover uma integração entre a proposta do livro didático e o Plano Político e Pedagógico da unidade escolar, ou seja, se a escola fundamenta sua atuação em uma visão mais tradicional e positivista, não cabe escolher um livro construtivista e fenomenológico, pois mesmo que a qualidade do livro possa se mostrar melhor, sua escolha levará a contradições que prejudicarão o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A importância do livro didático aumenta à medida que ele também é visto como currículo, mesmo que o PPP promova uma visão interativa de currículo, o livro deverá, preponderantemente, refletir essa grade de conteúdos previstos. Não podemos nos esquecer de que a escolha de um livro refletirá no trabalho dos colegas, por isso, quanto mais o material estiver em harmonia com o PPP e a proposta curricular oficial, melhor será o desempenho dos educadores e educandos. Isso porque, mesmo considerando-se a liberdade docente do currículo oculto, o livro continua vinculado ao currículo oficial e não deve fugir ou conflitar com ele. Novamente, a divergência pode ser relegada ao currículo oculto, porém o oficial continua a ser balizado pelo livro e aplicado na unidade escolar.

De qualquer forma, a ciência pedagógica moderna nos indica que a melhor filosofia pedagógica a ser empregada se fundamenta no sócio-construtivismo, assim sendo, o livro didático deve promover a efetivação de um currículo interativo em espiral, o qual concebe o aluno como ator direto de seu processo de aprendizagem. Isso facilitaria, inclusive, a prática do currículo oculto, o que permite tornar o aprendizado mais dinâmico e próximo à realidade do aluno, sendo assim, mais carregado de significados. Simultaneamente, permitirá ao educando ter contato com um mesmo conteúdo em diferentes ocasiões, reforçando seu caráter dinâmico, construtivo e infundável.

Para a Geografia isso resultaria em maiores possibilidades de analisar o espaço e sua dinâmica, de acordo com a realidade local,

para posteriormente se alcançar escalas mais amplas dos processos geográficos. Já para a História, possibilitaria conceber o tempo histórico como algo dinâmico e a historiografia como uma constante construção.

Em termos técnicos, esse material de apoio deveria conter muitos recursos visuais (mapas, gráficos, quadros, tabelas, etc.), de preferência oferecendo acesso a recursos digitais, os quais geralmente permitem sua revisão e ampliação de maneira mais frequente. A elevada gama de imagens disponíveis proporciona um aprendizado comparativo, ou seja, seu tempo e seu espaço em comparação com tempos pretéritos ou espaços distantes relacionados aos fenômenos estudados. Mesmo sendo rico em recursos iconográficos, o livro deveria prever, se possível promover, a aplicação local de habilidades voltadas à produção desses recursos por parte dos alunos, que teriam maior significância junto aos educandos pelo fato de ser realizado por eles e porque provavelmente contará com dados locais, ligados à sua realidade.

Além do livro didático, o professor também deverá escolher recursos extras, em especial ferramentas documentais, que possibilitem aos educandos obter acesso a informações, análises diferenciadas e contraditórias. Nesse sentido, deve-se levar em conta a capacidade de investimento da unidade escolar, se ela contar com poucas possibilidades, restringindo a quantidade de escolhas, o educador deve priorizar publicações que corroborem com a filosofia educacional, cultural e política da unidade escolar (PPP), porém, caso a escola disponha de mais recursos, o professor pode balancear as escolhas, promovendo a aquisição de diferentes publicações, de preferência contraditórias, para que o aluno tenha contado com diferentes abordagens da realidade. Por fim, é fundamental que alguma dessas publicações selecionadas tenha foco nos eventos locais, mais próximos à realidade do educando.

Percebe-se que, mesmo em concepções curriculares mais abertas e interativas, o livro didático mantém importante função de conter o currículo oficial, funcionando como um parâmetro de ação até para aqueles que renunciam a noção tradicional de currículo. Por fim, todo esse processo de escolha demandará do educador uma análise profunda dos materiais propostos, verificando seu nível de compatibilidade com o currículo oficial, sua possibilidade de ser

adaptado à realidade dos educandos e a qualidade e quantidade de recursos iconográficos que apresenta.

Avançando na prática

Produzindo o material

Descrição da situação-problema

O professor acaba de ser empossado em seu cargo e assume uma cadeira em uma unidade escolar, que não conta com livro didático específico de Geografia e História, uma vez que apenas nesse ano a escola passou a oferecer classes de educação básica no ciclo I. Como a unidade escolar não dispõe de recursos próprios suficientes para a aquisição de novos livros, logo em seu primeiro dia de planejamento, é solicitado aos docentes a criação de materiais didáticos de apoio para suprir as ausências. Assim, caberá ao professor, que agregou à sua formação os conceitos, filosofias e metodologias de ensino em História e Geografia, encabeçar o processo de produção desse material.

Resolução da situação-problema

Primeiramente, o professor deve se inteirar do Plano Político e Pedagógico (PPP) produzido pela unidade escolar, analisando suas concepções, possíveis certezas e contradições. Como próximo passo, deve pensar a estrutura curricular do livro didático, se é linear ou espiral, pois essa característica será fundamental ao desenvolvimento do material. Na sequência, o professor deve ter ciência das limitações financeiras que irão interferir na qualidade física do material e na capacidade de abrigar as imagens necessárias. Se obtiver resposta positiva, o educador deverá proceder na obtenção criteriosa de recursos iconográficos que complementem e superem o conteúdo escrito. O mais importante nesse processo todo é a necessidade de que o material produzido não limite a atuação do professor e não imponha verticalmente um currículo oficial. Nesse caso específico, fica mais fácil trazer a realidade da comunidade ao livro didático, fornecendo-lhe maior significância perante os alunos. No caso de o livro ser destinado ao ensino fundamental I, as imagens deveriam ser mais relacionadas ao cotidiano das crianças e ao seu espaço

mais próximo. É bom lembrar que, para essa faixa educacional, o desenvolvimento da lateralidade e consciência espacial é mais relevante que apresentar características gerais de fenômenos apartados do cotidiano da comunidade escolar.

Faça valer a pena

1. Leia atentamente ao fragmento de texto que segue:

Outro fator importante são os recursos tecnológicos que chegam à escola do século XXI (Data-show, Televisão, Programas de computador, DVD) e tendem a auxiliar consideravelmente o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula, facilitando a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma esses recursos contribuem para a possibilidade de não ver e ter o livro didático de Geografia como único recurso didático em sala de aula. No entanto, destacamos em nossas observações e nas entrevistas com os professores de Geografia que mesmo cientes das contribuições benéficas que outras fontes e recursos didáticos podem oferecer para o enriquecimento da aprendizagem dos estudantes, isso não acontece segundo os professores, pela indisciplina dos alunos, em alguns casos torna-se impossível o desenvolvimento de uma aula mais dinâmica. Os professores nos relataram que em algumas aulas a tentativa de abrir o debate sobre o tema estudado, tornou-se insuportável devido o barulho das conversas paralelas e da falta de respeito e de interesse dos alunos. (PINA, 2009, p. 93)

Considerando o exposto no texto-base, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. Muitas vezes, os educadores se acomodam e se limitam ao uso do livro didático como principal e, eventualmente, único instrumento de aplicação dos conteúdos educacionais, que ficam limitados ao chamado currículo oficial que se apresenta como pré-ativo.

PORQUE

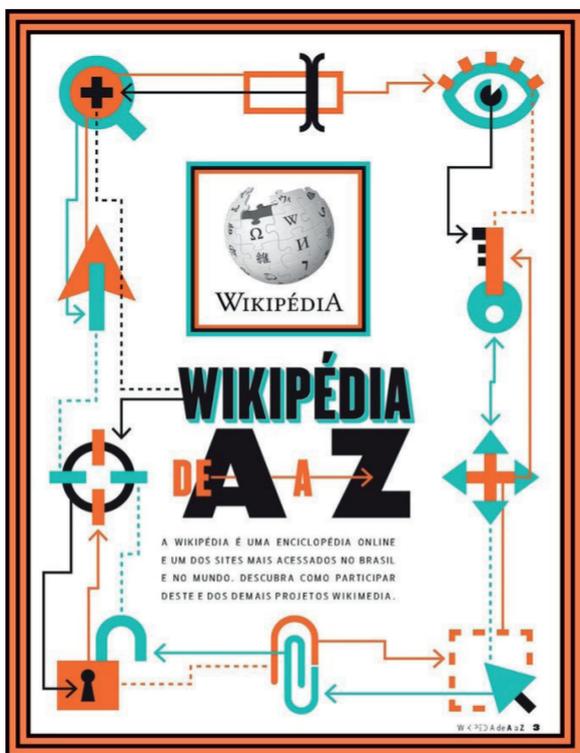
II. O desenvolvimento de um currículo interativo passa a oferecer uma maior variedade de análises e situações, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e completo, exigindo dos

educandos comprometimento e do educador disposição para desenvolver um currículo oculto eficiente.

Pensando nas diversas formas de apresentação dos currículos e sua relação com o livro didático, analise as asserções propostas verificando sua veracidade e a possível relação de causa e efeito entre elas, assim, assinale a alternativa correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

2. Analise atentamente a imagem a seguir.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wikipedia_AZ_v01.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

Muito se discute, atualmente, sobre os rumos da educação pós-moderna. Nesse contexto há grande preocupação quanto às técnicas e tecnologias empregadas no processo, ao livre e intenso acesso às informações virtuais e a como conceber e executar o conteúdo ou currículo ligado aos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, sobre os tipos de currículo e sua definição, marque V para verdadeiro ou F para falso:

() O currículo oculto é aquele que se dá à margem da grade oficial, sendo resultado da dinâmica de vivência e inter-relações entre professores e alunos, estando muito próximo às múltiplas possibilidades do ambiente virtual.

() O currículo em espiral é uma nova modalidade de aplicação do currículo oculto, na qual os conteúdos retornam em diferentes estágios do aprendizado, sendo de difícil aplicação em conjunto com conteúdos virtuais.

() O currículo oficial é aquele construído verticalmente, geralmente atendendo aos projetos e objetivos do Estado, apresentando um caráter homogeneizador, podendo no entanto prever a utilização específica ou geral da internet.

() O currículo dinâmico se caracteriza por negar categoricamente o currículo oficial, uma vez que este representa uma forma de opressão estatal, estando então diretamente voltado às fontes virtuais não oficiais.

A partir da relação entre fontes de informação, em especial as virtuais e a aplicação do currículo, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

- a) V – F – V – V.
- b) F – F – V – V.
- c) F – V – F – V.
- d) V – V – F – F.
- e) V – F – V – F.

3. Leia o texto a seguir.

A autora Circe Bittencourt divide estes materiais em duas categorias: os que ela denomina como 'Suportes Informativos e Documentos'.

Para a autora 'suportes informativos, correspondem a todo



discurso com intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares' (BITTENCOURT, 2011). Também dizem respeito a todos aqueles materiais que já no seu processo de criação são pensados diretamente para a escola como material pedagógico. [...]

Então, esses suportes informativos são: todas as publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs, assim como materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.).

Já os 'Documentos', encaixam-se em outro grupo de materiais didáticos. Pertencem a todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que foram ou são produzidos em uma perspectiva que não a mesma dos saberes das disciplinas escolares, e foram posteriormente incorporados pelos professores com uma finalidade pedagógica em suas aulas. Esses documentos não foram produzidos com intenção de pertencerem ao espaço escolar, porém, passaram a pertencer ao universo escolar pelo fenômeno da resignificação. Seu objetivo era de atingir um público mais amplo e diversificado, porém acabou sendo inserido nas atividades escolares. (INSAURRIAGA; JARDIM, 2015, p. 118)

De acordo com o que afirma a autora, associando concepções de currículo com paradigmas das Ciências Sociais, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. A concepção de documento associada à fonte documental está muito ligada aos paradigmas historiográficos e das Ciências Sociais, sendo vista pela fenomenologia como única fonte fidedigna e aceitável nos estudos das sociedades.

PORQUE

II. Na concepção de documento associado ao currículo, associado ao pensamento positivista, limita a visão do documento ao que foi feito oficialmente, assim como os documentos metódicos.

Analisando a concepção da autora acerca do currículo, avalie a veracidade das asserções e sua possível relação de causa e efeito. Assinale a alternativa correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

Seção 3.2

Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia – parte II

Diálogo aberto

Em uma reunião de planejamento realizada logo no início do ano, apresentou-se aos professores as novas aquisições da unidade escolar: foram instaladas em algumas salas lousas digitais. Como foram adquiridas com verbas externas, voltadas à modernização das unidades escolares (mesmo em instituições privadas esses equipamentos podem ser resultado de convênios com empresas fornecedoras de material didático), demandou-se dos profissionais que estabelecessem em seu planejamento estratégias para que essa nova ferramenta pudesse integrar eficientemente suas práticas, de forma a demonstrar um bom uso das verbas adquiridas, justificando futuros investimentos.

Simultaneamente, o professor deveria definir a necessidade de se propor saídas de estudo da sala, assim como estruturar a proposta de forma que fique claro aos alunos e à comunidade de pais/familiares a relevância desse evento ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, reconhecendo sua necessidade e importância, os pais estariam mais dispostos a investir na atividade, propiciando maior nível de participação dos educandos.

Pode parecer uma atividade enfadonha, ou mesmo que extrapole as funções dos educadores, de fato será comum ouvir de algum colega que não é sua responsabilidade convencer um pai da relevância das atividades propostas, porém, o professor é o maior responsável por dar significado às suas práticas, assim como é também grande responsável por seu sucesso. Portanto, essa situação é corriqueira e exige atenção dos futuros profissionais.

Não pode faltar

Em sequência às análises de fontes e materiais disponíveis para as práticas educativas, analisaremos ferramentas que tornem o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais dinâmico, atual e significativo. Desde o início iremos nos deparar com uma aparente dialética entre fornecer um processo formativo bem fundamentado em uma metodologia científica ou estabelecer uma dinâmica mais atrativa e significativa. Outra situação de escolha acaba por contrapor a tradição e a inovação das práticas docentes.

Perceberemos, no decorrer das análises, que se tratam de contradições apenas aparentes e que provêm das inseguranças que afetam quaisquer profissionais que têm suas práticas atingidas pela necessidade de renovação, tanto em termos de fundamentos filosóficos como de atuação cotidiana em relação às ferramentas a serem utilizadas.

Nesse momento, será necessária uma regressão ao paradigma positivista, apenas para lembrar que este concebia as Ciências Sociais, por consequência a História e a Geografia, como saberes rígidos, progressivos e fragmentados. Já realizamos aqui, a partir de uma regressão/progressão epistemológica, uma apurada análise do processo de sucessão dos paradigmas historiográficos e sociológicos. Ficou claro que esse pensamento limitado da Escola Metódica já foi superado há muito tempo, tanto pelo materialismo histórico e dialético como pela fenomenologia. Assim, essa visão restritiva das Ciências Humanas deu lugar a uma concepção mais complexa, diversa e completa, independentemente de considerarmos a escola marxista ou os anais, de maneira que poderemos superar de antemão a primeira contradição que poderia tomar o discurso acerca da diversificação das fontes utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem em História e Geografia.



Refleta

Novamente nos deparamos com a aparente dialética entre a prática docente e a produção acadêmica. A ciência deve transformar a sociedade e, portanto, a produção acadêmica deve se sobrepor às práticas cotidianas? Ou a ciência e, por consequência, as instituições voltadas ao desenvolvimento do pensar, devem se submeter aos interesses, necessidades e limitações da realidade? Seria papel da instituição escolar

preparar seus educandos para desempenhar sua função na sociedade vigente ou torná-los agentes de mudança desta? Sendo assim, os alunos devem ser receptores do conhecimento e experiência superior de seus professores, ou seus educadores devem utilizar seu conhecimento e experiência para subsidiar a construção do conhecimento por parte de seus alunos? As fontes devem ser rígidas e predefinidas ou construídas a partir do olhar de nossos alunos?

Esse retorno às discussões sobre paradigmas sociológicos se faz necessário para analisarmos o papel das fontes orais no processo didático dos educadores, enquanto ferramentas que não diminuem a cientificidade das análises e atividades realizadas em sala de aula. Percebemos aqui o quanto os assuntos discutidos ao longo das outras unidades e seções se conectam na construção de uma prática docente que seja viva, complexa, múltipla e diversificada, atendendo assim às demandas que o pensamento crítico e a sociedade nos impõem atualmente. A transição de uma ciência delimitada por documentação oficial para uma que se veja apta a explorar as mais diversas fontes nos apresenta um processo histórico que pode se assemelhar à transição de uma prática docente limitada ao livro didático para outra que também explore o universo de possibilidades que a evolução técnica e tecnológica nos propicia. Assim, a ampla utilização das fontes orais não se configura em uma perda de cientificidade nos processos didáticos e sim uma ampliação das possibilidades na criação de uma eficiente Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).



Assimile

A concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal consiste na instrumentação do pensamento interacionista do educador Lev Vygotsky (1896-1934), na forma de um conjunto de características de interação social dadas em momentos específicos e que propiciam o desenvolvimento de saberes. Assim, as estruturas culturais, ou de vivência, levam à criação de uma tecnosfera e uma psicosfera que propiciarão o desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências específicas nas peculiaridades desse ambiente, em termos das relações socioculturais nele inseridas. Se as interações, permeadas de coletividades e singularidades, são fundamentais ao desenvolvimento dos saberes, a história oral surge então como uma fonte que não só é aceitável, mas deve ser, sobretudo, incentivada nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse momento, aparece uma proposta metodológica tão fascinante quanto desafiadora, isso porque o amplo uso da história oral, enquanto ferramenta didática, possibilita aos alunos não apenas serem um receptáculo de informações ou mesmo que sejam vistos como um alvo final da aplicação das práticas docentes. A combinação da ZDP com a diversificação de fontes possibilita que os próprios alunos sejam os agentes na produção de dados históricos e de sua análise.

Essa rica possibilidade torna o medo de diminuir o caráter científico das Ciências Humanas irrelevante. As fontes orais, em sua plena concepção, permitem-nos um amplo acesso a uma História e Geografia constantemente produzidas e revisadas, isso porque nos possibilita avaliar matérias jornalísticas, depoimentos colhidos junto aos veículos de mídia, entrevistas realizadas em programas de televisão ou talk shows, e uma diversa gama de produtos audiovisuais como filmes ou documentários. Elas nos permitem também transitar por dimensões de tempo construindo uma visão de tempo histórico múltiplo e diverso, que se apresentará fundamentado na construção individualizada dos símbolos que nos ajudam a definir ou modificar nossa visão de mundo. Observa-se, sobretudo, a possibilidade de os próprios alunos serem produtores, colaboradores ou facilitadores da produção de materiais, cuja fonte seja a história oral. Nada pode ser mais significativo ao processo de ensino-aprendizagem do que o educando se encontrar nele inserido e em condição ativa, protagonista, como um produtor de conhecimento e não um mero receptor.

Ao mesmo tempo, uma emergente metodologia histórica, a história oral, trouxe ideias inovadoras para a noção de fonte histórica, principalmente por criar seus próprios documentos: as entrevistas. O registro oral é o documento construído pelo pesquisador, tomando como base a memória do entrevistado. Visto que essas fontes, mais visivelmente do que ocorre em outras metodologias históricas, são contemporâneas do pesquisador, elas são intensamente influenciadas pelos dilemas do historiador, tanto como indivíduo quanto como membro de determinado grupo social. (SILVA, 2006, p. 159)



As vantagens da utilização de fontes orais podem ser, então, assim elencadas: possibilita contato com fontes de informações mais dinâmicas e possivelmente mais atuais; permite que o aluno seja encarado como um produtor de material para estudo e não apenas um receptor do material pronto; amplia as fontes possíveis e, por consequência, diversifica as análises científicas.



Exemplificando

Uma boa possibilidade de trabalho com múltiplas fontes está na discussão sobre a política de cotas raciais, empregada por algumas universidades e discutida por toda a sociedade. O professor pode, introduzir a questão apresentando algumas reportagens sobre o tema, sempre buscando equilibrar os posicionamentos. A partir desse material, solicitar aos alunos a produção de resenhas concentradas nos principais argumentos apresentados. Feito isso, os alunos devem realizar uma coleta de depoimentos para aprofundamento no tema. Em uma aula posterior, o educador poderá apresentar vídeos que falem sobre o mito da democracia racial no Brasil e outros que falem das cotas e da construção social do preconceito, que podem ser facilmente encontrados na internet. Por último, o professor solicitará aos alunos que produzam mapas conceituais que demonstrem as inter-relações sociais que corroboram ou não com a implementação de cotas raciais, para então poder contrapor as ideias.

Percebe-se ser fundamental ao educador manter a firmeza intelectual, a ética e a metodologia em sua atuação, ser autocrítico na constante avaliação dos resultados obtidos e não desviar o foco das análises em suas definições metodológicas. Aqui o professor não é um mero facilitador, tampouco o detentor exclusivo das informações.

A dialética da revolução tecnológica da internet com a proliferação de pós-verdades e as limitações técnicas da ausência de uma alfabetização digital plena ensinou a nós, educadores, qual viria a ser nosso papel a partir do final do século XX: o professor é um orientador que deve estar mais concentrado em acompanhar o processo produtivo de seus alunos do que em simplesmente transmitir conhecimento adquirido. Logo, a figura do professor sofreu modificações que extinguiram algumas visões e até mesmo atividades para substituí-las por novas demandas, de forma que hoje os educadores são vistos como fomentadores das situações de aprendizagem, orientando o desenvolvimento de técnicas, corrigindo

equivocos conceituais ou metodológicos e, sobretudo, planejando a metodologia de transmissão de conteúdo, atividades de fixação e processo avaliativo – lembrando que o conteúdo transmitido não deve ser visto como algo rígido e pronto, mas sim como um conjunto de informações, conceitos e ideias que levem o aluno a buscar novas respostas e produzir novos questionamentos.



Reflita

Muito se discute acerca do papel contemporâneo do professor. Em muitos casos, acredita-se que as novas demandas e necessidades impelem à substituição da figura tradicional do professor, levando à substituição do próprio termo: professor por educador – no sentido de que a segunda denominação seria mais abrangente, assim como deve ser a moderna prática docente. Em termos de Ciências Sociais – como a História e a Geografia, podendo se estender às Ciências Humanas em geral – devemos sempre nos perguntar: será que ser professor não significa também aprender? Se o professor deve ser sobretudo um aprendiz, sua função não pressupõe uma constante modificação de práticas em busca de nosso aperfeiçoamento? Por que a mudança deveria significar o abandono do processo histórico que nos trouxe as atuais circunstâncias socioespaciais? É realmente produtivo reduzir a imagem do professor ao que é antigo? Se ele deve ser um agente da constante produção, do que viria a ser o novo?

Muitas das incertezas e dificuldades que rondam a docência contemporânea estão ligadas à ascensão do meio técnico, científico e informacional. Mas como a sucessão dos meios geográficos poderia interferir na dinâmica das ciências pedagógicas? A demonstração dessa relação é um exercício de tudo que estudamos até aqui: no período anterior, dominado por técnicas fordistas bastante metódicas, – o chamado meio técnico e científico – o professor assumia um papel central enquanto o detentor da ciência, – da formação e informação científica, verídica e factível – posicionando-se, muitas vezes, como o elemento central do processo de ensino. Com a evolução dos meios e instrumentos de informação, essa visão passou a ser questionada, ou seja, a própria evolução promovida e vista como necessária pelos educadores levou à desconstrução de sua posição, mas isso deve sempre ser visto como um evento positivo, pois a desconstrução demanda uma reconstrução que nos trará novas possibilidades, reforçando ou corrigindo rumos.



Pesquise mais

MILTON Santos. **Por uma outra globalização.** Direção de Sílvio Tendler. Produção de Ana Rosa Tendler. Roteiro: Claudio Bojunga; Sílvio Tendler; Andre Alvarenga; Miguel Lindenberg; Ecatherina Brasileiro; Daniel Tendler. Música: Caique Botkay. S.i.: Riofilme e Caliban, 2006. (90 min.), son., color.

Neste documentário, o importante geógrafo Milton Santos (1926-2001) nos apresenta sua concepção sobre a globalização e sobre nosso papel na construção de um mundo melhor, usando as ferramentas disponíveis em um meio técnico, científico e informacional. Seu conteúdo é fundamental não só para despertar nosso senso de responsabilidade perante o mundo que se forma, como para nos fornecer as ferramentas intelectuais para tal. Em termos de educação, é profícuo para ajudar os alunos a desvendar o mundo contemporâneo e pensar novas possibilidades.

Assim, nossos educandos puderam ter acesso a um mundo de informações antes restrito aos detentores do conhecimento acadêmico, cientistas e professores, de modo que nosso papel passou a ser o de orientar adequadamente a relação entre o processo de aprendizado e a multiplicidade de informações, ideias e ideais a que todos estamos expostos. Se no meio técnico, científico e informacional ter acesso às mídias significa deter as ferramentas de construção e compreensão do espaço, ser capaz de analisar criticamente o que essas mídias nos oferecem passa a ser ainda mais importante. Dentro desse contexto, das novas demandas e possibilidades que se mostram à Geografia moderna, tem-se especial atenção ao ensino da cartografia. Por se caracterizar como uma área mais técnica da Geografia, pode-se dizer que a gênese desse meio informacional traz mais benefícios do que desafios em si.



Exemplificando

Pensando na cartografia e nos meios informacionais, aborda-se inicialmente a alfabetização cartográfica, cujas práticas mais comuns propõem aos alunos buscarem a representação da localidade, no intuito de fazer uso do seu conhecimento prévio e seus vínculos territoriais. Nesse caso, o uso de ferramentas digitais pode auxiliá-los na produção de material. Já para desenvolver habilidades mais aprofundadas em cartografia, alunos da educação básica II podem trabalhar com a análise

de mapas com mais facilidade e diversidade de fontes iconográficas, tornando a visualização mais concreta e significativa. Para o ensino superior, os alunos terão mais facilidades na digitalização e mesmo na produção dos mapas temáticos.

Mesmo os temas mais técnicos da cartografia podem ser plenamente atendidos por novas ferramentas informacionais. O acesso aos mais diversos mapas temáticos se mostra muito amplo e facilitado, desde o conteúdo livre e gratuito até aquele desenvolvido por instituições privadas, possibilitando a substituição dos antigos atlas escolares por versões digitais mais modernas e de atualização mais rápida. No caso de conceitos complexos, como os fusos horários e as projeções cartográficas, podemos afirmar que o uso de recursos visuais dinâmicos poderia trazer grande contribuição na apreensão de suas dinâmicas – principalmente no caso das projeções que envolvem a noção de que informações tridimensionais são transpostas em ambientes bidimensionais planos, acarretando distorções que podem ser melhor visualizadas com o uso de recursos informacionais. Como a cartografia se trata essencialmente da representação visual do espaço, de conceitos analíticos ou de fenômenos ligados a ele, tem-se o desenvolvimento dos Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), os quais possibilitam ampliar os materiais e fontes para a análise do espaço.



Assimile

SIGs se constituem em softwares e hardwares voltados à obtenção e manipulação de informações espaciais, possibilitando a análise e representação do espaço e de seus fenômenos a partir de camadas (layers) que guardam a multiplicidade de informações relacionadas ao espaço. A manipulação dessas ferramentas permite aos alunos obterem maior domínio sobre os espaços analisados e sua dinâmica. Dentre os SIGs gratuitos temos o Spring e o QGIS.

Nesse contexto, tem-se então uma significativa ampliação dos recursos didáticos disponíveis – assim como, paralelamente, as Ciências Sociais ampliam suas fontes de dados disponíveis – tendo como os mais comumente utilizados: recursos de vídeos (o acesso à internet e a serviços de streaming amplia as possibilidades de se explorar filmes, documentários e afins); datashow, que permite apresentar de

maneira mais dinâmica os recursos iconográficos disponíveis, em especial mapas, tabelas e gráficos; lousas digitais, as quais ampliam as possibilidades apresentadas pelos aparelhos de datashow, ao permitir uma maior manipulação das imagens apresentadas; celulares, sim, um dos grandes vilões da dicotomia educação versus tecnologia podem ser transformados em importantes aliados ao processo de ensino-aprendizagem, demandando apenas orientação atenta e a proposição de atividades que os insiram na condição de ferramentas (de pesquisa ou de produção de dados).



Exemplificando

Uma excelente possibilidade de se aplicar recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem pode se dar, por exemplo, ao propor um tema histórico que, aparentemente, parece ter sido esgotado nas salas de aula, mas que também parece muito distante de nossa realidade: os efeitos da escravidão no Brasil. Em um primeiro momento, o professor apresenta aos alunos o belo documentário:

MEMÓRIAS do Cativoiro. Direção de Guilherme Fernandez e Isabel Castro. Roteiro: Hebe Mattos. Rio de Janeiro: Labhoi/uff, 2005. (43 min.), son., P&B. Disponível em: <<http://www.labhoi.uff.br/node/1487>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Após isso, pode-se propor aos alunos que pesquisem sobre a influência da cultura de raiz africana em nosso cotidiano e o preconceito que a permeia. Por fim, seria proposta a realização de entrevistas com representantes dessa matriz cultural, realizando um vídeo final com a compilação do conteúdo no sentido de valorizar nossa diversidade cultural e étnica. Note que este trabalho demanda a manipulação de diversas ferramentas distintas e que a tecnologia não é um fim e sim um poderoso meio para tanto.

Além dos celulares, muito ainda se critica e discute sobre o uso de filmes ou produções audiovisuais aparentemente mais comerciais nos processos didáticos, pensando-se em sua relevância, cientificidade e nos riscos de seu uso.



Refleta

Há no meio docente uma grande preocupação de alguns educadores ao trabalhar com filmes e uso de mídias em um caráter mais educativo. Um filme só pode se configurar em instrumento de aprendizado se o

professor utilizar apenas os trechos nos quais a relação com o conteúdo for mais claro? Deve-se, a todo o momento, realizar intervenções, parando o vídeo para elucidar ou analisar uma cena conforme a concepção acadêmica e científica do educador? O fato de ser divertido torna o processo de ensino-aprendizagem menos válido? O conhecimento e aprendizado só podem ser efetivados em um ambiente totalmente controlado, quieto, sério e introspectivo?

Inserida nessa nova dinâmica está a possibilidade de se realizar o próprio processo de ensino-aprendizagem por meio dessas novas ferramentas de mídia, democratizando de forma, até então, não observada o acesso aos processos formativos de ensino superior. Então, o temor maior de muitos educadores se concretiza: a possibilidade de serem substituídos por máquinas. Vemos o retorno de um movimento ludista na luta contra o avanço das tecnologias, muitas vezes sem perceber que não devemos evitá-las, e sim harmonizá-las aos nossos processos sociais. A reconstrução das metodologias traz a necessidade de o professor ter a consciência de que a não existência de uma interatividade social direta com o educando demanda uma preocupação maior com a linguagem utilizada e os exemplos apontados. Isso significa que, ao não ter o aluno à sua frente, explicitando dúvidas, o professor tem de ampliar sua sensibilidade e empatia para poder aplicar uma linguagem, cuja assimilação seja mais fácil. Isso não significa que deva haver diminuição do nível da aula, mas apenas que se deve atentar para a não utilização de linguagem excessivamente formal que afaste o educando.

Para os conteúdos geográficos os desafios são ainda maiores, isso porque é comum aos professores utilizarem o ambiente local dos alunos, como exemplo, das dinâmicas espaciais, no intuito de tornar o aprendizado mais significativo. Porém, no ensino a distância, essa tática se mostra mais difícil de ser aplicada, em virtude da gama de pessoas oriundas de diferentes lugares que podem estar acessando seu conteúdo. Uma solução inicial seria ampliar as escalas do nível local ou regional para o nível nacional ou global. Outra possibilidade seria orientar atividades que, genericamente, demandam do aluno à compreensão dos fenômenos abordados em sua dinâmica local, mas que não tenham seu resultado restrito a uma localidade específica. Isso nos mostra que esses desafios ligados ao EaD não são intransponíveis, demandando apenas que o professor quebre

sua própria resistência, exercite sua empatia para com as diferenças sociais e regionais e estabeleça novas práticas organizacionais que sejam mais maleáveis às distorções regionais de nosso país.

Com toda essa disponibilidade de recursos informacionais, muitas vezes se esquece de que História e Geografia têm como objeto as relações sociais concretas, as quais só se efetivam nos lugares. Nesse sentido, as análises empíricas destes, são ainda, fundamentais ao processo educacional. Saber escolher um lugar para se realizar uma saída de estudos se mostra então fundamental, e isso significa ter em mente a relevância do lugar, os custos operacionais do deslocamento e visita, a disponibilidade de tempo e a faixa etária dos alunos que farão o estudo. Novamente, não há porque temer que a saída de estudos assuma um clima alegre e nem que os recursos eletrônicos atrapalhem o evento, o mais importante é que ela resulte em aprendizado, o que pode ser verificado a partir de atividades posteriores a serem desenvolvidas, tendo como foco o estudo realizado e que possam ser subsidiados por materiais resultantes da interação entre o lugar visitado, os alunos e seus recursos digitais, na captura das informações e produção audiovisual.

Sem medo de errar

Independentemente da faixa etária de seus alunos, o professor sempre pode justificar a utilização de recursos tecnológicos de mídia. É de amplo conhecimento que nossa geração de crianças e adolescentes, seja ela denominada de X, Y ou Z, cresceu tendo os instrumentos de mídia como algo não só acessível, mas amplamente utilizado. Não cabe agora fazer a crítica à essa superexposição, mas reconhecer uma característica social que nos traz novas demandas. No caso do ensino de Geografia e História, o professor pode incluir em seu planejamento, como prática comum, a utilização da lousa digital como meio de analisar recursos iconográficos de forma rápida e ampla. Por mais que a presença de um mapa-múndi ainda conceda um charme especial a uma sala de estudos geográficos, uma lousa digital pode ser um recurso muito mais útil, até porque apresenta o mesmo mapa.

Pode-se ainda inserir projetos nos quais se trabalhe com recursos audiovisuais, mesmo que sejam eles filmes de caráter mais comerciais (demandando do professor a devida justificativa para tal), tendo

como princípio atrair a atenção dos educandos e utilizar fontes de informações mais próximas ao seu cotidiano. Além da justificativa do processo educacional escolar, o professor pode acrescentar o fato de que essa prática levará seus educandos a analisar e pensar os filmes que assistirão no futuro de forma mais racional, geográfica e histórica.

A prática do professor não deve ser a única justificativa das aquisições e das mudanças no ambiente escolar, os próprios alunos devem ser vistos como utilizadores desses recursos, que facilitarão seus trabalhos e os tornarão mais modernos e significativos. O professor pode definir como prática comum a apresentação de trabalhos com conteúdo visual e realizados pelos alunos, de modo a diminuir significativamente o uso de materiais escolares tradicionais e até mesmo a necessidade de encontros presenciais para a realização dos trabalhos em grupos.

O professor pode ainda substituir a tradicional demanda pela aquisição de atlas geográfico, por parte de cada aluno, pela utilização de um atlas geográfico virtual, a ser disponibilizado pela unidade escolar ou empresa fornecedora de material. Há inclusive uma série de projetos e iniciativas no sentido de diminuir o uso de material escolar concreto na forma de livros e apostilas, substituindo-os por conteúdo virtual, com amplas vantagens: a melhoria da saúde dos alunos em função da diminuição do peso carregado cotidianamente; a rápida renovação do material, mantendo o conteúdo sempre atualizado; a diminuição dos impactos ambientais em função da redução do consumo dos recursos naturais empregados na fabricação dos livros; a produção de um material mais adequado a uma sociedade informacional moderna.

Em uma aparente dialética de sua metodologia, o professor pode e deve inserir em seu planejamento a previsão de saídas de estudos. Mesmo que pais e alunos venham a questionar tal atitude tomando como argumento a mesma disponibilidade de conteúdo visual, presente agora na sala de aula (lousa digital), cabe ao professor ser capaz de fazer os pais perceberem que a análise empírica não pode ainda ser substituída pelo conteúdo virtual, uma vez que temos cinco sentidos e somente dois deles são contemplados pela produção audiovisual. Por mais que, legalmente falando, um aluno não possa ser prejudicado por não poder participar de uma saída de estudos, isso é inevitável. Claro que o professor não deve nunca o impedir de

produzir atividades compensatórias em termos de notas e avaliação, porém, em termos de aprendizado, nada poderá substituir uma saída de estudos orientada e acompanhada de profissionais habituados com os conteúdos, habilidades e competências a ela relacionados. Por fim, toda prática docente será mais bem aceita pela comunidade se for efetivamente bem embasada em termos de metodologia pedagógica e científica, dependendo ainda do bom senso do professor e gestão em alinhar custos e possibilidades da saída às características da comunidade a quem ela será oferecida.

Avançando na prática

Tecnologia e desafios da transdisciplinaridade

Descrição da situação-problema

Durante as reuniões de planejamento, realizadas ao início de cada ano letivo, é muito comum que haja conflitos de interesses e de metodologias, principalmente quando se pensa em definir projetos globais da escola, ou seja, cuja realização e planejamento é de responsabilidade de todo o corpo docente e gestão.

Em uma reunião, a coordenação coloca em discussão a realização de um projeto transdisciplinar, cujo foco é a contribuição dos recursos audiovisuais à expressão cultural e ao processo de ensino-aprendizagem. Aparece então o embate entre uma concepção moderna de educação e uma escola mais tradicional e fordista, calcada na fragmentação, repetição e introspecção do ensino. Para os professores de cunho mais tradicional, o projeto cuja culminância se daria em uma semana cultural representa um entrave ao “bom” funcionamento cotidiano da unidade escolar, sendo visto como um pretexto para que os alunos se evadam das aulas e de suas responsabilidades, tumultuando a programação dos professores. Para eles, apresentam-se então, duas possibilidades mais plausíveis: o cancelamento do projeto ou sua limitação apenas aos educadores que se interessarem. Cabe ao professor, em função da liderança adquirida ao longo de suas lutas por um ensino mais moderno, defender a ideia original e convencer os colegas da relevância e eficiência da proposta inicial.

Resolução da situação-problema

O primeiro passo é sempre o de trazer para si os colegas que corroboram seu posicionamento em relação à educação, a partir

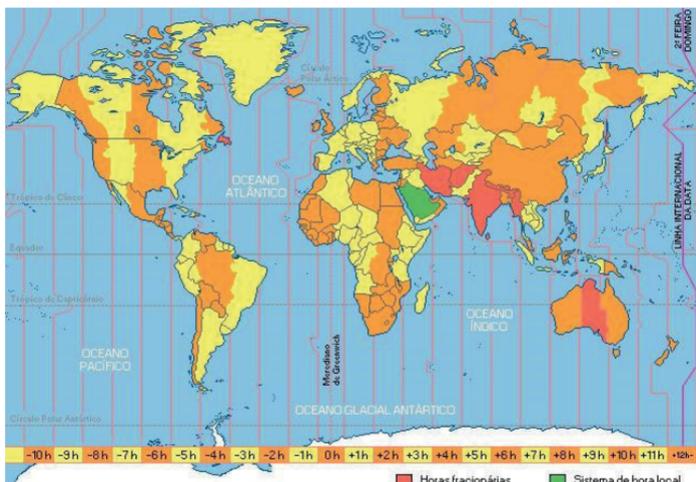
de então começar a elaborar um subprojeto que esteja alinhado à proposta inicial de projeto global e que, sobretudo, não se limite a sua área do conhecimento, mas sim transcenda as barreiras entre as disciplinas.

No subprojeto criado, os alunos, na condição de produtores de conhecimento e material a ser exibido, seriam encarregados de produzir curtas – produtos audiovisuais cuja duração não ultrapasse 15 minutos (em sua definição original, um curta pode ter até 30 minutos) com o intuito de exibi-los em um pequeno festival, que seja um evento mais dinâmico. As temáticas propostas aos alunos estão envolvidas com temas que foram ou que são cotados a ser apresentados em avaliações externas, vestibulares ou exames institucionais nacionais.

Ao apresentar a proposta aos colegas, o professor poderá esclarecer que a dinâmica e as temáticas escolhidas permitem a ampla participação de todo o corpo docente, não distanciando muito os colegas de sua zona de conforto. Além disso, o fato de os temas estarem relacionados às avaliações externas, que são metas de muitos alunos e professores, facilita sua aceitação. Por fim, o professor poderá expor a possibilidade de ter os recursos informacionais modernos, em especial os smartphones, como aliados e não inimigos da unidade escolar e dos professores.

Faça valer a pena

1. Observe atentamente o mapa a seguir:



Fonte: <<https://goo.gl/hcaVjV>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

O mapa nos apresenta o sistema mundial de fusos horários de forma bastante clara. Pensando na relação entre o uso do recurso iconográfico e o conceito geográfico demonstrado, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

1. Apesar de partir de um pressuposto natural que é o movimento de rotação terrestre, a concepção do conceito de fusos horários é essencialmente política, sendo definida pelos países.

PORQUE

2. Ao observarmos o mapa, podemos identificar locais nos quais as linhas definidoras dos fusos se moldam aos territórios dos países, ampliando ou diminuindo a quantidade de fusos de cada um.

Após analisar o mapa, a veracidade das asserções propostas no texto e sua possível inter-relação, podemos concluir que:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

2. Leia o texto a seguir com atenção



A história oral temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Quase sempre ela equivale ao uso da documentação oral da mesma maneira que das fontes escritas. [...] Pretende-se, mesmo considerando que ela é narrativa de uma versão do fato, que a história oral temática busque a verdade de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória. [...] Há projetos temáticos que combinam algo de história oral de vida. Nestes casos, o que se busca é o enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. (MEIHY, 1996, p. 41-2)

Nos processos de ensino-aprendizagem em História e geografia, a história oral pode se configurar em:

- a) Ferramenta de acesso facilitado ao currículo oficial.
- b) Fonte dinâmica e acessível, dependente de olhar crítico e analítico.
- c) Ferramenta de construção do currículo ativo.
- d) Fonte dinâmica, porém sem caráter científico.
- e) Ferramenta de acesso às informações subordinada às fontes documentais.

3. Apesar da ascensão das tecnologias de comunicação que possibilitam o amplo acesso aos recursos iconográficos, fontes diversificadas e audiovisuais, as saídas de estudos ou visitas ao campo não deixam de ser relevantes. Se a evolução das comunicações poderia questionar sua validade, a evolução dos meios de transportes a torna cada vez mais viável. Porém, sua realização demanda cuidado e um bom planejamento para que seja significativa. Esse planejamento deve conter:

- 1. Análise da relação entre local e conteúdo.
- 2. Análise da viabilidade econômica.
- 3. Definição do conteúdo contemplado.
- 4. Elaboração de roteiro de visita.

Considerando a relevância da atividade e os cuidados necessários ao seu sucesso, assinale a opção que apresenta a ordem correta dos procedimentos a serem realizados

- a) 2 – 3 – 1 – 4.
- b) 3 – 1 – 2 – 4.
- c) 1 – 3 – 4 – 2.
- d) 3 – 1 – 4 – 2.
- e) 1 – 3 – 2 – 4.

Seção 3.3

Recursos metodológicos para o ensino de História e Geografia - parte III

Diálogo aberto

Em uma reunião de planejamento, logo no início do ano letivo, os professores são advertidos sobre uma reclamação que alguns responsáveis fizeram no fim do ano anterior, sobre um possível excesso dos docentes na aplicação de filmes como instrumento pedagógico, alegando uma provável banalização e mera atividade recreativa por parte de alguns docentes. Assim, a coordenação pedagógica e equipe gestora demandam por parte de seu corpo docente, em especial dos professores que trabalham de forma mais aprofundada a História e a Geografia, a elaboração de um planejamento anual criterioso, com especial atenção ao desenvolvimento de um projeto que apresente uma abordagem mais técnica e cientificamente embasada dos recursos pedagógicos, assim como uma maior diversificação destes. Cabe aos professores não somente elencar os recursos a serem utilizados, como também definir uma cronologia mais precisa e uma justificativa mais bem elaborada de seu uso. A coordenação faz questão de esclarecer que não tem o objetivo de cercear a atuação docente ou limitar seu acesso às ferramentas didáticas, mas que precisa de um documento bem elaborado e fundamentado para resguardar as dinâmicas adotadas. Porém, fica claro aos docentes que a utilização dessas ferramentas somente será liberada mediante uma justificativa convincente, a qual será utilizada para conter futuras reclamações por parte das famílias ou da diretoria de ensino.

Não pode faltar

Caro educando, em continuidade às questões anteriormente postas, estamos diante da necessidade de ampliar as possibilidades de análises empíricas, uma vez que tenhamos consolidado a importância das saídas de estudos nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo em mente que o estudo empírico amplia as possibilidades de uso dos recursos iconográficos, podemos elencar uma série de saídas

possíveis em relação a cada tema. No entanto, o mais importante não é produzir uma lista rígida que relacione cada tema a uma saída possível, até porque as possibilidades são muito amplas em função das peculiaridades locais e regionais do Brasil, o fundamental é desenvolver a competência de produzir novas possibilidades em função das características de cada turma.

Nesse sentido, retomando uma questão de suma importância, um professor deve ter em mente alguns pré-requisitos antes de planejar a saída de estudos:

- Pensar no tema e na turma, em termos de faixa etária, no sentido de produzir uma justificativa plausível e que demonstre conhecimento em relação à disciplina e bom senso na escolha do local onde se desenvolverá a saída.

- Ser cauteloso e considerar, sobretudo, o poder aquisitivo da comunidade onde será desenvolvido o estudo. Nunca uma proposta deve supor a exclusão de quaisquer alunos por dificuldades financeiras, de modo que os custos devem sempre ser compatíveis com as possibilidades das famílias.

- Seguindo uma linha de atuação da unidade escolar, definida junto à coordenação e gestão, deve-se ter em mente se as saídas de estudos serão intermediadas por terceiros, empresas especializadas e com renome no mercado, ou se elas serão planejadas, preparadas e executadas pela própria escola – o que significa grande trabalho e responsabilidade, sem contar o fato de não haver a presença contínua dos guias.

- Elaborar um roteiro didático para não descaracterizar o evento, de modo que: haja conteúdo a ser trabalhado no trajeto de ida, tendo por função introduzir os educandos no tema principal que será observado no local de destino, no qual os conteúdos centrais sejam claros e bem abordados. Já no trajeto de volta, podem-se realizar atividades mais voltadas à recreação, o que auxiliará no reforço dos vínculos do grupo. Por fim, deve sempre haver alguma produção de material avaliativo que demonstre ao corpo discente, docente, gestão e famílias a relevância do evento (podem ser relatórios, exposição fotográfica, apresentações, dentre outros).

Dentre as saídas de estudo possíveis, sempre devemos destacar a possibilidade de fazer visitas a parques e museus. Em um primeiro momento, pode haver a impressão de que os parques se destinariam aos conteúdos geográficos, enquanto os museus seriam mais adequados para trabalhar a historiografia. É fundamental deixar de lado essas ideias preestabelecidas, principalmente ao lembrar de

todo o estudo e construção de pensamento desenvolvido até aqui. Da mesma forma que a História é constantemente produzida ou revisitada, as análises do espaço geográfico não se limitam à sua construção concreta, podendo considerar múltiplos recortes ou categorias de análise. Assim, um parque pode ser considerado em seu contexto de surgimento histórico ou podemos avaliar um parque que tenha a história em si como proposta de estudo. Em termos geográficos, pode ser vinculado às análises físicas, biogeográficas ou geomorfológicas, ou a análises humanas (importância enquanto área verde, vinculado a algum grupo migrante, enquanto importante elemento nos processos de desenvolvimento urbano e especulação imobiliária).



Exemplificando

Há excelentes oportunidades de parques que possibilitam análises conjuntas de História e Geografia, além de outras disciplinas possíveis. O Parque da Rocha Moutonée, localizado no município de Salto, em São Paulo, é um bom exemplo. Trata-se de uma estrutura turística, dotada de infraestrutura e profissionais especificamente destinados a atender grupos escolares. Tem como principal proposta reunir atrativos naturais e artificiais: uma formação rochosa com efeitos de intemperismo que datam da era Paleozoica (há 270 milhões de anos) e réplicas de dinossauros.

No planejamento desse tipo de saída de estudos, além das questões anteriormente levantadas, cabe ao professor se inteirar das condições de conservação e visitação dos parques, sendo eles mais naturais ou dotados de maior infraestrutura. Não é segredo que, infelizmente, o poder público não costuma cuidar com esmero desses lugares, seja por falta de interesse em visitação, seja por causa das políticas públicas equivocadas ou ineficientes. Mesmo em áreas mais naturais, cujo principal atrativo é a análise das dinâmicas ecológicas e a constituição dos biomas, há a necessidade de infraestrutura básica e acompanhamento, vale lembrar que a responsabilidade de se levar alunos a esses estudos   profissional e legalmente muito grande.



Assimile

Em caso de saídas de estudos cujo foco é a dinâmica ecológica, há dois tipos principais de unidades de conservação instituídas por legislação ambiental no Brasil: as áreas de proteção integral e as áreas de uso sustentável. No caso do primeiro tipo há mais restrições   visitação e

realização de estudos do meio, devendo estes se adequar às normas localmente estabelecidas. Tais espaços têm como foco a apresentação de um estado mais próximo ao naturalmente estabelecido. Já no caso do segundo tipo, as visitas são mais viáveis e demandam menor burocracia. Porém, deve haver grande cuidado e respeito às comunidades que vivem de maneira sustentável nesses locais. Neste tipo de unidade pode haver áreas privadas voltadas a esse tipo de "turismo" educativo/ecológico, mas também pode haver áreas que não tem no turismo seu foco produtivo, possibilitando uma análise diferenciada dessas formas de relação entre sociedades humanas e os biomas, trabalhando temas como sustentabilidade, comunidades tradicionais ou desenvolvimento local.

O mais importante é ter em mente a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar das saídas, cujo destino sejam parques, tanto os temáticos quanto as reservas naturais. Pode-se ainda inserir os diversos centros e parques tecnológicos espalhados pelo país, sendo administrados por prefeituras, universidades ou pela iniciativa privada. Neste caso, tanto a História como a Geografia podem estar inseridas nos estudos a serem realizados nesses lugares, tanto em termos do processo histórico de desenvolvimento técnico e tecnológico, como na construção de um espaço cada vez mais informacional. Da mesma forma, os estudos em museus também podem ser múltiplos e diversos. Hoje em dia há uma tendência de orientação desses lugares para atender aos mais variados objetivos, até mesmo para alcançar e manter grande número de visitantes, o que permite ampla análise:

- Museu linguístico: possibilita análises de regionalismos linguísticos, obras historicamente importantes e contextualizadas em diversos períodos. Também permite observar o processo de desenvolvimento histórico do idioma em questão.
- Museu artístico: pode apresentar coleções de obras com temporalidade (períodos artísticos) ou regionalidade (no caso de escolas artísticas fortemente identificadas por seu local de origem).
- Museu de história natural: como o nome indica, possibilita analisar o desenvolvimento natural em função do tempo geológico (em relação à teoria evolucionista).
- Museu esportivo: ligado a algum esporte ou evento esportivo específico, permite análises de processos históricos de desenvolvimento, em termos de eventos impactantes ou mesmo

na construção de uma dinâmica contemporânea desse esporte (sua relação com economia, política e cultura).

Assim, dificilmente se encontrará um museu ou exposição em que apenas uma componente curricular possa ser abordada, sendo que, geralmente, a historiografia pode se inserir nos estudos em praticamente todos os museus, excetuando-se aqueles que apresentem exposições muito específicas (por exemplo, anatomia, veterinária, etc).

Independentemente do local no qual se realiza a saída de estudos, o mais importante é ter em mente a importância das análises empíricas no desenvolvimento dos saberes por parte dos alunos. Isso porque, especialmente em relação à Geografia, o contato com o lugar se apresenta como essencial e insubstituível, pois permite verificar as características, objetos e dinâmicas que fundamentam as várias teorias criadas. Mesmo para a historiografia, esse contato é fundamental, pois mesmo que não seja possível voltar no tempo e acompanhar os eventos, pode-se observar as fontes históricas que embasam as teorias, sendo elas, documentais, materiais, iconográficas, entre outras.



Pesquise mais

Em sua grande obra clássica *Crítica da Razão Pura*, o filósofo alemão Emmanuel Kant busca desvendar o processo de construção ou obtenção do conhecimento. Para ele, nosso conhecimento é resultante da interação entre **três faculdades**, ou seja, três aspectos da ação intelectual: a sensibilidade, o entendimento e a razão. Mais importante do que descrevê-las aqui é conceber o fato de que todas elas são intrínsecas à interação entre sujeito e conteúdo. A partir de uma multiplicidade de sensações, derivadas da interação sentidos-objetos, chega-se ao conteúdo da experiência, apreensível nas esferas do espaço (sentido externo) e tempo (sentido interno). Sem a intenção de se aprofundar nas discussões filosóficas, temos que ter em mente que a construção do conhecimento pressupõe inevitavelmente a formação do chamado conhecimento empírico (resultado da interação entre sentidos e meio).

Independentemente se realizada em museus, reservas naturais, parques temáticos, centros tecnológicos, áreas urbanas cotidianas ou mesmo no entorno, as saídas de estudos são extremamente profícuas no processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser substituídas por nenhuma experiência tecnológica já construída e disponibilizada

pelo ser humano. Trata-se do momento em que o conhecimento teórico e acadêmico se encontra com a dinâmica espacial, o objeto analisado ou as estruturas sociais. A possibilidade de vislumbrar na prática a ocorrência do que é estudado na teoria, se configura em uma motivação para a continuidade dos estudos.



Refleta

Tornou-se muito comum, em diversas áreas do conhecimento, a formação de uma aparente dicotomia entre a prática e a teoria, como se ambas fossem dissociáveis e dispares uma da outra. Não seria isso um terrível equívoco que só tende a diminuir ambas? Isso não nos levaria a limitar a ciência como uma boa forma de analisar a realidade, mas uma forma equivocada de intervir nela? Também não resultaria em conceber a prática como uma ação desprovida de saberes? O real conhecimento não seria ao fim um amálgama entre a sensibilidade, o entendimento e a razão? Nosso papel, enquanto educadores, não é o de levar nossos alunos a aplicar a razão no entendimento do que seus sentidos captam em seu cotidiano?

Ademais toda a discussão sobre a importância do estudo empírico, poder-se-ia surgir um questionamento acerca da ascensão de um meio técnico, científico e informacional, isso porque a elevada disponibilidade de informações audiovisuais poderia substituir a necessidade da análise in loco. Esse caminho de raciocínio seria equivocado desde seu início, pois partiríamos de uma ideia de substituir uma experiência por outra, quando, na verdade, devemos somar as experiências para enriquecer o aprendizado, seguindo a Teoria do Conhecimento de Kant. São formas complementares e não substitutas de estudo dos fatos ou eventos. É claro que o acesso às mídias é muito mais fácil e barato nos dias de hoje, guardadas as disparidades regionais em termos de infraestrutura, pode-se dizer que as ferramentas informacionais chegam a mais lugares a cada dia. De qualquer forma, ao pensar em seu potencial didático, devemos considerar a disponibilidade de hardwares capacitados (componentes físicos de computadores ou smartphones), os softwares com permissão de uso (componentes abstratos, os programas) e a infraestrutura informacional instalada (capacidade de transporte dos dados – telefonia), para só então poder definir a possibilidade de uso das mídias e seu peso no processo pedagógico.

De qualquer forma, o maior acesso aos meios digitais de comunicação permite aos professores adotarem cada vez mais as

produções audiovisuais na condição de ferramentas pedagógicas, seja como fonte de exemplificação de conceitos, como fonte de informações ou como fonte de acesso às análises, estudos e opiniões diversas sobre o conhecimento em destaque. Dentre as numerosas possibilidades de conteúdos audiovisuais, destaca-se a sétima arte: o cinema. Quando apresentada como fonte, não nos referimos ao objeto técnico físico, muito pelo contrário, mas produções em si, do material visual disponível, que constitui em si a grande riqueza dessa fonte. Independentemente da idade dos alunos, o recurso cinematográfico pode ser visto como importante ferramenta no desenvolvimento dos saberes, das habilidades e competências que se desejam trabalhar, isso porque trazem consigo uma grande gama de informações visuais que podem corroborar análises, demonstrar fatos ou mesmo discutir versões distintas de eventos.



Filmes se configuram como artefatos culturais de grande difusão e importância no mundo há pelo menos um século e por isso exercem grande poder de atração sobre os jovens. [...] Obras cinematográficas transmitem histórias que fascinam espectadores, sendo que os jovens são o público preferencial dessas produções. Comumente sonhadores e idealistas, encontram nas telas valores, padrões de comportamento e heróis, os quais servem de referência às suas vidas. [...] filmes são responsáveis por grande parte das imagens históricas que as pessoas possuem na atualidade, seja por parte dos antigos que trazem aos olhos épocas passadas, ou de reconstrução histórica, os quais se tornam referências para o conhecimento dos feitos históricos retratados. E, dessa forma, é possível inferir que as ideias históricas juvenis têm grande vínculo com imagens históricas construídas e reforçadas pela cinematografia, assimiladas em salas de projeções, mas especialmente por meio da televisão e dos sites na internet. (SOUZA, 2014, p. 25)

O cinema não se mostra importante só por ser uma ferramenta dinâmica que permite demonstrar situações, gerar visualizações hipotéticas e interpretadas de períodos passados ou apresentar imagens de lugares longínquos e de difícil acesso, é importante, sobretudo, por ser um elemento do cotidiano dos alunos, comum aos seus momentos de lazer e diversão, permitindo ao professor ter em mãos uma estratégia motivacional, que tornará o processo

pedagógico mais próximo do educando. Dessa forma, configura-se como elemento agregador, mas não um substituto, uma vez que a imagem do cinema não se propõe a ser um retrato fiel da realidade, mas sim um olhar para algum fato ou lugar com os olhos do diretor, ou seja, uma interpretação. Independentemente de ser tomado como um simulacro da realidade ou uma interpretação desta, o educador não pode se furtar a utilizar uma ferramenta tão atual e necessária, se o aprendizado do aluno consiste em objetivo maior, nada mais sensato do que utilizar as ferramentas que melhor atingem nossos educandos, de forma que nossos processos não devem ser construídos para nos trazer conforto, mas sim para atingir melhor nossos alunos, permitir sua transformação.

Definido o filme enquanto ferramenta válida de trabalho pode surgir uma série de dúvidas: quanto ao tipo de filme, como trabalhar com ele, como inseri-lo no planejamento, se na forma de atividade complementar ou projeto e o maior dilema inserido no trabalho com cinema: mostrar o filme em sua totalidade ou apenas fragmentos, edições. O educador deve calcular em seu planejamento o tempo de que dispõe, de forma a não comprometer os conteúdos curriculares preestabelecidos, destacar os conteúdos e temas mais relevantes, que possam dispender maior quantidade de tempo e selecionar criteriosamente o filme a ser trabalhado (pensar na faixa etária, relevância artística, abordagem e relação com o conteúdo). Deve-se prestar especial atenção às atividades preparatórias (introdução ao conteúdo, sondagens de conhecimento prévio e primeiras discussões) e as de fechamento (produção textual, apresentação, mesa-redonda, debate e cartazes, entre outras possibilidades), consolidando a adoção do filme cinematográfico como ferramenta. Persistindo a limitação da disponibilidade de aulas, há sempre a possibilidade de se realizar uma atividade conjunta, interdisciplinar, de forma que mais de uma disciplina dispenderá aulas na realização dessas atividades, o que só contribui para enriquecer o trabalho e dar mais significado à proposta.



Exemplificando

É muito comum termos conteúdos de Geografia e História que possam ser trabalhados em conjunto. Um dos temas mais relevantes e cativantes está na Geografia política e História política: a autocracia e a anarquia. Uma ótima proposta prevê o trabalho com dois filmes:

- Um que demonstre o cerne do pensamento fascista, por exemplo, A Onda (2008).
- Um que demonstre a luta contra um regime fascista ou mesmo contra a opressão do Estado, por exemplo, V de Vingança (2005).

Antes de os alunos assistirem aos filmes, cabe aos professores (interdisciplinar) realizar investigações acerca dos conhecimentos prévios. Nesse momento, um debate inicial pode ocorrer, os professores devem diminuir o ímpeto dos alunos lançando questionamentos que os levem a querer procurar respostas. Propõe-se, então, que se assistam aos filmes como forma de observar elementos desses dois tipos de pensamentos políticos. É importante que os educandos sejam orientados a fazer anotações para realização de atividade posterior. Por fim, há muitas possibilidades de atividades, porém, a solução de questões, apesar de parecer muito convencional, propicia um bom fechamento, pois não deixa muitos questionamentos em aberto.

Mesmo não trazendo as informações iconográficas, as músicas podem ser tão úteis ao processo de ensino-aprendizagem quanto as produções mais visuais, requerendo também o mesmo cuidado e critério em sua seleção e vinculação ao conteúdo. Aqui deve haver um critério muito firme do educador, uma vez que as músicas que geralmente atendem mais facilmente aos gostos dos educandos compõem o que se convencionou chamar de cultura de massa, de forma que dificilmente atenderão às necessidades didáticas da disciplina.



Assimile

Há, hoje em dia, certa dificuldade em identificar ou classificar tipos de cultura sem parecer ser preconceituoso ou determinista. Do ponto de vista mais fenomenológico, não há como classificar uma produção cultural como sendo mais ou menos evoluída, de forma que a produção cultural passa a ser relativizada. Porém, do ponto de vista estrutural, podemos classificar uma produção como sendo legitimamente a expressão de modos e concepções de vida, sejam elas locais ou regionais, ou como uma produção voltada ao mercado, cujos objetivos costumam ser o de atingir grande número de pessoas para, como efeito da economia de escala capitalista, obter maior faturamento. Esse tipo de produção costuma ter como características aspectos linguísticos e conteúdo mais simples, de fácil absorção, possibilitando sua dispersão mais eficiente ao se enquadrar mais facilmente ao gosto dos diversos públicos, justificando o uso do termo cultura de massa.

Uma boa forma de lidar com o desafio das expectativas dos alunos está em fazê-los compreender que a sala de aula deve ser um local de descobertas, onde eles terão contato com aspectos culturais com os quais não estão acostumados, devendo então manter a mente aberta àquilo que se apresenta como sendo novo (não temporalmente, mas em termos de estilo musical, por exemplo).

Com desafios diferentes têm-se o uso de obras literárias, em especial romances, como importante instrumento para apresentar cenários cujo período ou localização estejam distantes dos educandos. As obras literárias de excelência costumam apresentar uma pesquisa rigorosa e criteriosa tanto do ponto de vista da caracterização do espaço como dos períodos historiográficos, trabalho esse que culminará em uma excelente descrição destes no decorrer da obra. A utilização de obras literárias clássicas brasileiras pode se dar de duas formas: a partir da escolha de uma obra específica ou permitindo aos alunos pesquisar/selecionar obras distintas. No primeiro caso, pode-se trabalhar em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de realizar uma leitura atenta e dirigida e de não dispende muitas aulas. No segundo caso, basta direcionar claramente os temas a serem abordados e as obras possíveis, permitindo que os educandos apresentem posteriormente o resultado da leitura.

Por fim, pode-se retornar à discussão acerca do currículo e do livro didático, no sentido de promover uma metodologia de adequação entre o Currículo Oficial, os materiais convencionais e a utilização de produções artísticas ou saídas de estudos. A melhor culminância para o que foi exposto aqui está no fato de os futuros professores compreenderem que o planejamento anual é o momento adequado para desenvolver propostas didáticas que não aprisionem sua aula e que sejam coerentes com as características da turma (intelectuais, culturais e socioeconômicas), não descaracterizando os conteúdos obrigatórios integrantes do currículo oficial. Nem sempre a melhor solução, a mais dinâmica ou diferenciada estará em saídas mirabolantes ou projetos grandiosos. Ser capaz de fazer do olhar atendo de nossos alunos uma ferramenta que permita identificar a teoria em nosso espaço cotidiano é um dos grandes feitos que um educador pode alcançar.

Sem medo de errar

O sonho de qualquer docente novato está em encontrar uma “receita de bolo” para desenvolver com segurança suas atividades ou mesmo para planejá-las. Sabendo que não há respostas fáceis aos nossos questionamentos, devemos ter em mente que nosso maior aliado é nossa formação. Quanto mais séria, dedicada e bem orientada ela for, melhor estaremos preparados para as adversidades que certamente nos atingirão no decorrer do exercício profissional. Em termos de planejamento, deve haver especial atenção para as práticas já estabelecidas e consolidadas pela unidade de ensino em que trabalhamos – é bom lembrar que para modificar práticas o professor deve primeiro estar familiarizado a elas –, de modo que seu plano deve ser coerente com as propostas e práticas previamente definidas. Mesmo a tradição de realização dos projetos, ou não, deve ser atentamente observada. Especialmente nesse caso, se não houver uma tradição de elaborar projetos, o professor pode sim se propor a ser um agente de mudança, atentando ao fato de que um professor sozinho não é capaz de realizar projetos interdisciplinares ou transdisciplinares. Assim, no caso de ter a função de desbravar essa prática, o professor provavelmente produzirá sozinho seus projetos, o que talvez seja até mais fácil, por não haver a necessidade de se ajustar diferentes práticas para a execução de um único projeto.

Um bom projeto que demonstre a importância da filmografia como instrumento pedagógico pode e deve se dar de maneira interdisciplinar, ou seja, compreender diversas disciplinas, cada qual trabalhando um tema central a partir de concepções científicas específicas e obras cinematográficas a elas relativas. Nesse momento, o trabalho interdisciplinar se apresenta mais profícuo do que o transdisciplinar, isso porque no primeiro caso é mais fácil demonstrar a ligação entre os filmes, as práticas pedagógicas e o conteúdo, enquanto que no segundo caso haveria a necessidade de se justificar os temas escolhidos em função de uma conjuntura social, cultural, política ou econômica, ou mesmo de forma mais geral, justificar a partir da formação cidadã, porém o que se quer evitar é justamente a necessidade de ficar explicando as práticas.

A inserção do estudo com obras literárias deve levar em conta a disponibilidade de participação dos professores de Língua Portuguesa em seu projeto; a capacidade de a unidade escolar ou de os alunos adquirirem exemplares da obra escolhida, a relevância em relação aos conteúdos obrigatórios a serem trabalhados e o tempo que será

dispendido com a leitura interpretativa. A última etapa a ser definida está relacionada à atividade final a ser desenvolvida. Note que a avaliação se dá enquanto processo formativo e não é uma mera culminância.

Por fim, a definição da saída de estudos também pode ser mais proveitosa e justificável se trazer consigo um trabalho interdisciplinar, de modo que, novamente, se deve investigar a disponibilidade e disposição de seus colegas em integrar mais esse projeto de ação. Assim, uma infinidade de possibilidades surge, podendo então planejar saídas a:

- Museus históricos: para se trabalhar períodos ou eventos históricos relevantes, como a Revolução Constitucionalista, Revolução Farroupilha, Período Imperial, Industrialização e movimentos migratórios, por exemplo.

- Exposições artísticas: para o estudo da relação entre momentos históricos e como eles são demonstrados na expressão artística.

- Centros tecnológicos: analisando a evolução da tecnosfera e as mudanças produtivas ou nos modos de vida.

- Museus de história natural ou veterinários: permite um estudo em conjunto das características dos biomas em relação às condições climáticas regionais ou mesmo analisar em tempo geológico o processo de evolução das espécies e seleção natural.

- Parques ou reservas naturais: possibilita a análise empírica das características dos biomas e dinâmicas ecológicas.

- Comunidades tradicionais: estudo de questões relativas ao desenvolvimento sustentável ou mesmo a preservação cultural e social de comunidades quilombolas ou indígenas, por exemplo.

- Hotéis fazenda: com análises do modo de vida rural ou mesmo dos efeitos da modernização do campo e reestruturações espaciais.

Estes são alguns exemplos de saídas possíveis com a realização de atividades interdisciplinares, entendidas como aquelas em que cada disciplina aborda uma temática de acordo com seus interesses, métodos e paradigmas.

Caso se sinta solitário no interesse de desenvolver esses estudos empíricos, não se esqueça de que uma saída de estudos não se limita a eventos grandiosos, uma simples saída para analisar o desenvolvimento urbano de uma cidade já constitui uma ótima oportunidade de se vislumbrar algum conceito trabalhado em sala. É muito comum que grandes cidades ofereçam passeios turísticos com o intuito de apresentar seu núcleo de desenvolvimento urbano

e seus principais pontos históricos, os quais são muito relevantes a esse processo de desenvolvimento. Caso a cidade a ser estudada não ofereça esse serviço, sempre é possível entrar em contato com sua secretaria de turismo, ou algum órgão equivalente, para então planejar a saída de acordo com as possibilidades. De qualquer forma, toda saída de estudos ou atividade diferenciada, que seja bem planejada e coerente com os conteúdos da disciplina e práticas pedagógicas já adotadas pela unidade escolar, terá maior chance de sucesso e menor probabilidade de intercorrências ou questionamentos.

Avançando na prática

Competindo por financiamento

Descrição da situação-problema

A escassez de verbas é uma situação já bem conhecida dos futuros educadores. Muitas vezes, falta o necessário à execução cotidiana e eficaz das atividades pedagógicas, que dirá do financiamento para projetos diferenciados, sendo saídas de estudos ou atividades relacionadas ao uso de equipamento ou material custoso. Nesse sentido, é comum que algumas Secretarias de Educação, nos mais diversos estados, promovam processos seletivos que se propõem a fornecer investimento para atividades pedagógicas de destaque. Geralmente, esse processo é amplamente divulgado nas unidades escolares de sua respectiva rede, demandando a realização de um projeto que atenda pré-requisitos metodológicos estabelecidos pela Secretaria. Assim, surge ao professor a oportunidade de confeccionar um projeto que virá a disputar financiamento para sua execução, representando uma excelente oportunidade de se realizar atividades pedagógicas diferenciadas em uma comunidade que não teria recursos para arcar com as despesas deste. Caberá ao professor desenvolver um projeto que convença seus superiores e a Secretaria.

Resolução da situação-problema

O primeiro passo é descobrir junto aos colegas aqueles que estão dispostos a participar do projeto, claro que sempre é mais fácil quando os professores de disciplinas afins também apresentam bom entrosamento no trabalho em projetos interdisciplinares ou transdisciplinares. Nesse caso, quanto mais educadores envolvidos, maior será a possibilidade de o projeto ser visto como relevante por

seus superiores. Como você se apresentou como o organizador do projeto, a produção deste ficará a seu cargo, pois é difícil produzir um projeto passando por múltiplas opiniões e visões. A fundamentação teórica e metodológica é essencial e deve ser cuidadosamente redigida, de modo a demonstrar bom conhecimento das justificativas e dinâmicas de projetos transdisciplinares. Além da questão operacional, o tema deve ser relevante à comunidade escolar, geralmente relacionado à formação cidadã, ao uso e conservação do espaço público ou às questões de saúde e higiene. Por fim, todo o custo do projeto, que deverá ser financiado, deve ser cuidadosamente definido, não deixando dúvidas quanto à real necessidade de se adquirir os equipamentos ou materiais discriminados. Tenha certeza de que seu projeto foi muito bem produzido, independentemente de ser ou não selecionado, mas, sobretudo, certifique-se da disposição dos colegas em executá-lo caso seja contemplado.

Faça valer a pena

1. Leia atentamente o fragmento de texto seguinte, retirado de uma letra de música, para responder à questão.

Paratodos

Chico Buarque

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro

Foi Antonio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoadas
Ver o inferno e maravilhas

Fonte: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45158/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

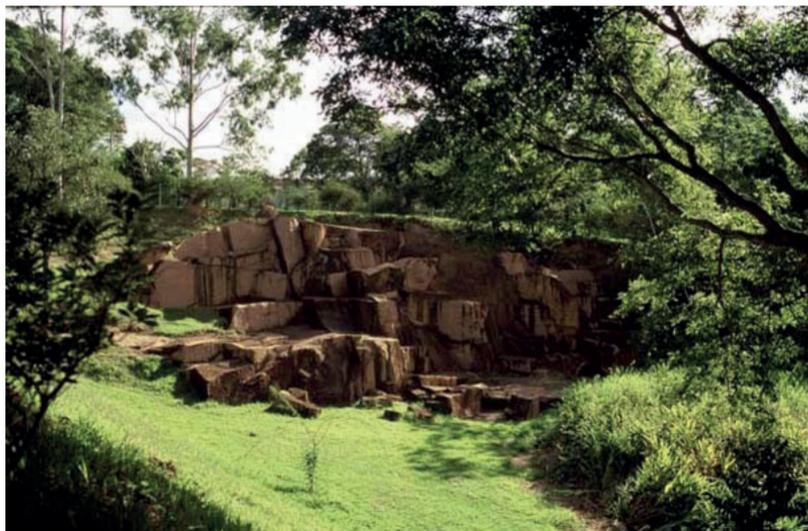
A música se apresenta como excelente ferramenta para aproximar o conteúdo real das análises em sala de aula. Porém, seu uso demanda um atento critério de escolha que fuja de produções que não acrescentam conteúdo à dinâmica docente. Associe adequadamente a possibilidade do uso dessa música com sua inserção nas diversas formas de apresentação dos conteúdos.

<ol style="list-style-type: none">1. Currículo oficial.2. Currículo oculto.3. Livro didático.4. Projeto interdisciplinar.	<ol style="list-style-type: none">I. Pode ser usada de acordo com as especificidades de cada turma, promovendo trocas de experiência.II. Pode surgir como proposta de atividade ao longo do conteúdo, geralmente de maneira fechada.III. Sua utilização é prevista como possibilidade, mas não define previamente em quais conteúdos será utilizada.IV. Surge como proposta de se trabalhar os movimentos migratórios, diversidade cultural e características regionais.
--	---

Após associar adequadamente as colunas sobre a utilização da música apresentada e sua inserção nos conteúdos, assinale a alternativa que contém a sequência correta da associação.

- a) 1 III; 2 e IV; 3 e II; 4 e I.
- b) 1 e II; 2 e I; 3 e IV; 4 e III.
- c) 1 e III; 2 e I; 3 e II; 4 e IV.
- d) 1 e IV; 2 e III; 3 e II; 4 e I.
- e) 1 e II; 2 e IV; 3 e I; 4 e III.

2. Analise atentamente os textos de apresentação do Parque da Rocha Moutonnée no município de Salto-SP. Depois, responda a pergunta que se segue.



Fonte: <https://salto.sp.gov.br/site/?page_id=21>. Acesso em: 21 jun. 2017.

A Rocha Moutonnée é um granito róseo com o formato arredondado, lembrando um carneiro deitado (mouton, em francês, significa carneiro; moutonnée: acarneirada). Seu diferencial se dá em função das arranhaduras em sua superfície que foram produzidas pelas geleiras da era Paleozóica (há 270 milhões de anos), que juntamente com outras evidências geológicas comprovam cientificamente que a região (Salto, no interior paulista) já passou por alternâncias climáticas significativas. Dada a raridade deste vestígio geológico, o parque foi tombado em 1990 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT).

Considerando o Parque da Rocha Moutonnée como possível destino de uma saída de estudos, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas:

1. A visita ao parque se apresenta como excelente possibilidade de realização de uma saída de estudos, principalmente em termos das disciplinas de História e Geografia.

PORQUE

2. Sua constituição geológica, associada ao estabelecimento de

infraestrutura de visitação, permite oferecer ao aluno a possibilidade de construir seu conhecimento empírico a partir da interação de seus sentidos com o ambiente natural e de seus conhecimentos prévios com as orientações disponíveis no local.

A partir da análise da importância do local e de sua relevância enquanto objeto de estudos e avaliando a veracidade e possível relação de causa e efeito das asserções, assinale a opção correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. Leia atentamente o texto seguinte para responder à questão.



A vantagem direta da utilização do cinema na sala de aula é a de funcionar como motivação para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Não obstante da utilidade óbvia da projeção do filme há que ser cuidadoso no número de películas exibidas e não utilizar indiscriminadamente este recurso.[...]

Na disciplina de Geografia, as orientações curriculares reforçam o uso de recursos dos media promovendo o desenvolvimento da relação entre a parte humana e física da disciplina, o compreender do valor das diferentes culturas e sociedades à escala planetária e o avaliar das diferenças sociais da humanidade. O ensino da Geografia deve ter como diretriz fundamental a de desenvolver com os alunos um pensamento crítico e independente. [...]

A História será das disciplinas com mais provas dadas no que concerne à aplicação do cinema na aula dada a correlação entre os assuntos dos filmes com os conteúdos curriculares. Uma das finalidades da disciplina prende-se com a compreensão do mundo contemporâneo reportando a acontecimentos do passado que promovam a construção de consciência cívica dos alunos. (LOPES, 2015, p. 17-8)

A autora nos apresenta fortes argumentos em defesa da utilização do cinema como ferramenta pedagógica, em geral, e mais especificamente em Geografia e História. Pensando na inserção do cinema como ferramenta prevista em planejamento, podemos identificar os seguintes procedimentos:

1. Pesquisar e realizar uma análise crítica dos títulos disponíveis que abordem eficientemente os temas escolhidos.
2. Inserir uma proposta de atividade, com produção concreta ou não, que sirva de culminância do estudo.
3. Verificar a disponibilidade de aulas ao longo dos períodos letivos (bimestral ou trimestral), adequando-os à inserção dos filmes.
4. Analisar o currículo oficial e selecionar os conteúdos mais relevantes e cuja abordagem em audiovisual seja mais eficiente.
5. Avaliar a classificação etária indicativa dos títulos disponíveis e adequar as possibilidades de acordo com essa limitação.

Partindo-se da necessidade de efetivar seu uso em sala de aula assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de inserção dessa ferramenta.

- a) 4 – 1 – 5 – 2 – 3.
- b) 3 – 4 – 5 – 1 – 2.
- c) 4 – 3 – 1 – 5 – 2.
- d) 1 – 3 – 4 – 5 – 2.
- e) 3 – 1 – 5 – 2 – 4.

Referências

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 240 p.
- DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D. O ensino de geografia e a imagem: universo de possibilidades. In: DANTAS, E. M.; BURITI, I. (Orgs.). **Metodologia do ensino e da pesquisa: caminhos de investigação.** João Pessoa: Ideia, 2008. p. 147-160.
- GIRÃO, O.; LIMA, S.R. O ensino de Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela "alfabetização do olhar". **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 17, n. 2, p.88-106, ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/10774/pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- INSAURRIAGA, M. M.; JARDIM, R. B. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem genericada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL. **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p.112-130, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/57011>>. Acesso em: 13 jun. 2017. p. 118.
- LOPES, S. R. C. **O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia.** 2015. 155f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de História e Geografia, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2015.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.
- PINA, P. P. G. do N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia.** 2009. 104f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 412 p. Disponível em: <<https://goo.gl/38m2ZT>>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- SOUZA, É. C. de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes.** 2014. 357f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Currículo e avaliação do ensino de Geografia e História

Convite ao estudo

Bem-vindo à quarta e última unidade do nosso livro didático. Muito já caminhamos em direção à formação técnica, científica e atitudinal, enquanto educadores em Geografia e História, e temos mais uma etapa a percorrer. Ao longo desse processo de ensino-aprendizagem, construímos nossas convicções fundamentadas no entendimento de conceitos e métodos muito discutidos nas Ciências Humanas e fundamentais ao seu constante desenvolvimento. Passamos pelo desafio de compreender conceitos estruturantes dessas disciplinas, com o intuito de nos tornarmos capazes de realizar constantemente a crítica ao pensamento geográfico e historiográfico, mas, sobretudo, com o desafio de realizar a autocrítica de nossa atuação em termos profissionais e de produção dos saberes e concepções transformadoras de nossa sociedade.

Uma análise regressiva do que já estudamos e construímos mostrará a consolidação de conceitos basilares em Geografia e História, em termos de aplicação e crítica desses pensamentos, assim como a discussão de sua aplicabilidade no âmbito da educação, tendo em mente toda a gama de ferramentas, instrumentos e materiais hoje disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem, guardadas as disparidades sociais, econômicas, culturais e regionais de nosso país. Mais do que conceitos teóricos e metodológicos dessas disciplinas, construímos o entendimento de princípios de pensamento e abordagem ética, crítica e criteriosa, que deverão nos acompanhar, apesar das mutações de método e do surgimento de novos paradigmas.

Para esta última etapa de formação vinculada ao livro didático,

na qual refletiremos sobre a legislação e sobre o currículo (oficial e oculto), devemos desenvolver a capacidade de analisar criticamente as decisões políticas e ideológicas que estabelecem uma visão oficial de ciência, currículo, práticas e pensamentos associados a essas disciplinas, assim como construir um arcabouço teórico e metodológico de competências e habilidades que permita adaptar, ou transformar, propostas curriculares oficiais de acordo com as especificidades socioculturais e interesses políticos locais. Assim, deveremos nos preparar para compreender os princípios e objetivos subjacentes às definições curriculares oficiais, assim como desenvolver habilidades e competências para associar proficuamente essas concepções verticais às práticas pedagógicas, essencialmente mais horizontais e vinculadas ao chamado currículo oculto.

Seção 4.1

Legislação

Diálogo aberto

A Pedagogia é uma ciência humana e, por isso, é comum que esteja em constante construção, principalmente quando pensarmos nas abordagens geográficas e historiográficas nela presentes. Podemos dizer que o Estado e seus governos tem especial atenção e interesse na construção de um sistema que homogenize e padronize os processos de ensino-aprendizagem, dentro das possibilidades e limites técnicos, operacionais e éticos. Pensando no princípio republicano de nosso Estado, é comum que haja a alternância de poder, o que significa, em alguns casos, mudanças de concepções, princípios e ideologias, mudanças essas que se somam às mutações pelas quais passam a própria sociedade e acarretam na necessidade ou interesse em rever a legislação, parâmetros e abordagens da educação. Todo processo de mudança traz consigo uma série de desafios, no sentido de debater novas concepções, acatar políticas verticais e se adaptar às novas demandas, no caso da educação não é diferente.

Em uma situação hipotética, porém contemporaneamente realista, o Governo Federal do Brasil se propôs a reestruturar sua política educacional, seus parâmetros e propostas curriculares. Assim, buscando compreender as propostas e seus impactos no cotidiano da unidade escolar, a gestão de uma determinada escola, em conjunto com a coordenação pedagógica, propõe aos professores da casa que realizem um encontro científico-pedagógico em que eles participem juntamente com alguns convidados da comunidade educacional, com o objetivo de analisar as propostas governamentais e discutir seus impactos. Nessa demanda, caberá ao professor comentar as principais propostas de mudanças nas disciplinas de História e Geografia, assim como analisar criticamente seus impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem relativo e elas. Ao fim, toda a equipe docente em conjunto com a coordenação pedagógica iniciará o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, para que este se adeque às modificações em curso.

Não pode faltar

Caro aluno, iniciamos essa fase de culminância, reafirmando nossa concepção sobre a Geografia (espaço geográfico) e a História (tempo histórico), a qual é fundamental para que possamos compreender o papel de cada um na estrutura educacional geral, desenvolvida no país, refutando ou confirmando concepções verticais, acatando ou combatendo práticas propostas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a responsabilidade e prerrogativa de constante construção dessas ciências não é papel apenas de pesquisadores acadêmicos, mas também dos educadores, que as reconfiguram cotidianamente nas salas de aula, na interação construtiva com educandos, colegas e comunidade, o que demanda uma prática docente organizada, criteriosa e não definitiva, que seja aberta às análises críticas e às mudanças. Como observamos na sucessão de paradigmas sociológicos, as Ciências Humanas são ferramentas de construção, desconstrução e modificação da sociedade e do próprio pensamento científico.

Partindo de nossa concepção acerca dessas ciências, construída a partir da análise de seu processo histórico de desenvolvimento, avaliaremos a evolução legal de sua abordagem educacional e da construção de parâmetros oficiais para sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os paradigmas marxista (materialista, histórico e dialético) e fenomenológico, trataremos o ensino em Geografia e História como o resultado das interações entre docentes e discentes, na análise crítica dos eventos que nos cercam, das dinâmicas espaciais em múltiplas escalas e na construção da psicosfera e tecnosfera que embasam as ações sociais. Dessa forma, o processo histórico de “evolução” das políticas consistirá no resultado da disputa de forças entre diversos grupos sociais e, seus interesses na constituição de um sistema produtivo e político.

Seguindo preceitos historiográficos e geográficos, compreender a condição atual da Geografia e da História nas políticas e legislação educacional, demanda uma análise de seu processo histórico e sua inter-relação com o próprio processo de desenvolvimento produtivo e técnico. Partindo do princípio da história do Estado soberano brasileiro, ainda nas primeiras décadas do século XIX, promulgam-se leis e decretos, com destaque para a fundação do Colégio Dom Pedro II, que instituiu a Geografia e a História como disciplinas integrantes

da formação educacional própria das elites. Já no início do século XX, as demandas dos modos de produção e dos modelos produtivos ocasionaram novas dinâmicas políticas e legais, as quais, por sua vez, impactaram os princípios e práticas pedagógicas, em uma abordagem deveras utilitarista por parte do Estado. Nesse sentido, a construção e as reformas educacionais se mostram muito suscetíveis aos interesses da reprodução do capital, de forma que o pensamento liberal burguês culmina na gênese da escola universal, pública e gratuita, com uma organização taylorista-fordista.



Assimile

O taylorismo-fordismo forma um binômio lógico de organização produtiva, que tem por objetivo implantar uma racionalidade fragmentada, repetitiva, especializada (não confundir com qualificada, especializar a atividade produtiva consiste em reduzir e fragmentar a atividade produtiva para aumentar a velocidade e produtividade), fundamentada na massificação da produção comandada verticalmente e de maneira centralizada. Essa ideologia foi, então, estruturadora da organização educacional, fragmentando e especializando o conhecimento e pautando o sucesso das políticas públicas, pela quantidade de formação da mão de obra voltada a atender às demandas crescentes das indústrias.

Podem parecer um contrassenso, uma escola capitalista que, como tal, tem como princípio a universalidade, publicidade e gratuidade, mas devemos entender que as necessidades do sistema produtivo mudam com o tempo. Assim, o desenvolvimento das técnicas e tecnologias produtivas eleva a necessidade de qualificação da mão de obra (novamente, qualificação é diferente de especialização, a primeira se refere ao nível técnico e a segunda à fragmentação do processo produtivo), o que culmina com os processos de democratização do acesso ao ensino, primeiro em nível fundamental, depois em nível médio e superior. Isso explica porque o Estado e a sociedade brasileira passam a lidar com o problema da educação a partir da década de 1930, culminando em manifestos e leis que objetivavam a padronização da educação, recebendo maior atenção, reformulação e investimento no Período Nacional-Desenvolvimentista, culminando em uma concepção nacionalista das políticas de educação.



A educação brasileira no Período nacional-desenvolvimentista (1945-1964). Direção de Jefferson Vasques e Cristina Beskow. Produção de Histedbr e Camará. Realização de Histedbr e Camará. Coordenação de Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. Música: Parque Industrial (remixed Album) por Gilberto Gil, Caetano Veloso, Gal Costa, Os Mutantes. Campinas: Histedbr-UNICAMP e Camará, 2011. (40 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D67ROGP07zE>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

Este documentário aborda o desenvolvimento da educação brasileira em paralelo ao processo de industrialização do Brasil, em especial no período chamado de nacional-desenvolvimentista, tendo como base a luta de classes de uma sociedade industrial também em construção. O vídeo aborda também a discussão em torno da LDB.

Sem fugir à regra, a Geografia também se apresentava de forma instrumentalizada, o que foi, na verdade, a razão de sua ascensão a uma disciplina autônoma, estando ainda focada na conexão entre os conhecimentos gerais sobre a Terra, astronomia e a cartografia. Essa instrumentalização de disciplinas hoje vistas como contestadoras alcança seu ápice moderno com a Lei nº 5692/1971, que submete o raciocínio, a metodologia e o conteúdo da Geografia e da História à chamada Educação Moral e Cívica e à Organização Social e Política do Brasil (OSPB); aqui, o governo ditatorial brasileiro utilizou essas disciplinas como ferramentas de fomento de um ufanismo cujo objetivo era o de fornecer suporte ideológico ao projeto de país defendido pelos militares.

Ademais, todo esse processo histórico prévio, as concepções legais atuais da educação, assim como das abordagens em Geografia e História, têm como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e a própria Constituição Federal de 1988 (art. 205 a 214), as quais apresentam grande evolução ao afastar a visão instrumental, tendo como maiores preocupações garantir a universalidade e gratuidade do acesso à educação básica, além de buscar humanizar as interações do processo de ensino-aprendizagem. Em relação à Constituição, sua visão mais humanística é fruto dos anseios sociais pelo desenvolvimento de novas dinâmicas socioeconômicas mais éticas e equilibradas, assim como se demandava um Novo Estado, menos autoritário e mais assistente. Esta concepção mais focada em

direitos humanos de segunda e terceira dimensão passa a conflitar com a ascensão de princípios e políticas neoliberais (como um retorno aos direitos humanos de primeira geração).



Assimile

A divisão dos Direitos Fundamentais (humanos), em dimensões/ gerações, é uma vertente dos estudos jurídicos que avalia o contexto histórico de evolução das relações políticas, assim como demonstra os anseios sociais em cada época histórica. Dividem-se em:

- Primeira dimensão: tem como foco proteger as liberdades individuais, em especial coibir os excessos do Estado.
- Segunda dimensão: busca promover a igualdade de condições, protegendo a sociedade de suas próprias disparidades.
- Terceira dimensão: age no sentido de construir condições sociais melhores para todos, promovendo verticalmente a evolução social.
- Quarta dimensão: ainda em discussão, consistiria na implantação de uma globalização política, a qual seria caracterizada por globalizar os direitos humanos e as condições de vida adequadas.

Essa nova abordagem, mais focada em direitos humanos de segunda e terceira dimensão, presente na LDB, apresenta-se como fruto do processo de globalização, que acaba por dispersar concepções múltiplas, diversas e tolerantes de sociedade, ao menos nos primeiros anos do processo. Assim como busca promover um maior desenvolvimento técnico (reformulação de cursos técnicos e criação de faculdades técnicas) para atender à reestruturação produtiva toyotista. Essa nova revolução industrial e ampliação dos processos produtivos à escala global trazem consigo novas necessidades e, simultaneamente, dispersam informações e padrões de vida que demandam um novo cidadão. Assim, mesmo que tal abordagem ainda vincule o processo educacional ao mundo do trabalho, ela amplia a sua abordagem ao relacioná-la também à prática social e ao desenvolvimento científico. Esse princípio tem especial influência no ensino das competências e habilidades geográficas e historiográficas, uma vez que a condição ideológica de uma pós-

história, como proposto por Eric Hobsbawm (1917-2012), culminaria em novas características e desejos da sociedade que permitiriam a gênese de um período popular da História, como proposto por Milton Santos (1926-2001). É claro que esse processo não se constrói de forma linear, pelo contrário, apresenta-se marcado por dicotomias e dualidades, do ponto de vista cultural, político e econômico.



Refleta

Nosso papel é questionar! Temos o costume de criar cenários e perspectivas claras e objetivas, pensamos a globalização enquanto um processo linear. Logo, nossas ações se estruturam como o objetivo de desenvolver uma pedagogia coerente com essa globalização, mas no decorrer do processo as relações humanas contraditórias desfazem a objetividade da perspectiva, transformam-na ou a substituem por novas perspectivas infalíveis. Qual seria nosso papel enquanto educadores, geógrafos e historiadores, para estruturar as diretrizes de acordo com a perspectiva dominante ou questioná-las? Como orientar uma educação vinculada a um mercado de trabalho cada vez mais mecanizado e menos necessitado da mão de obra? A diretriz educacional é uma ferramenta de manutenção das estruturas ou de questionamento destas? Se o papel é questionar, como fazê-lo estando submetido às diretrizes e currículos oficiais? Como posso ter uma preocupação rígida com parâmetros se a ciência moderna propõe ações cada vez mais diversificadas e subjetivas?

Toda essa discussão acerca da LDB é fundamental para se compreender a ideologia presente nos parâmetros e diretrizes curriculares, isso porque o papel dessa lei é definir os princípios a serem aplicados nas políticas públicas educacionais, nas construções de propostas curriculares estaduais e, até mesmo nos Planos e Projetos Políticos e Pedagógicos, desenvolvidos para orientar as práticas docentes nas unidades escolares. Mesmo que não defina conteúdos curriculares ou métodos de abordagem e aplicação desses conteúdos, essa lei acaba por influenciar todos os processos de construção e análise curricular, até porque é fundamental a coerência entre as diretrizes básicas educacionais e as propostas públicas de constituição e abordagem dos conteúdos nos currículos oficiais.

Se as diretrizes fundamentais ao planejamento, organização e execução dos currículos têm na Geografia e História instrumentos de formação ampla, tanto para atender ao mercado de trabalho como

para orientar uma formação social, política e cultural plena, a proposta curricular para essas disciplinas deve promover sua aplicação, enquanto instrumento de organização, produção e transformação social.

Para adentrar à análise do processo de desenvolvimento curricular é necessário diferenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em termos de força legal, destaca-se o fato de que os PCNs se apresentam como uma proposta, uma ferramenta de auxílio aos professores, enquanto as DCNs se constituem em normas que devem obrigatoriamente ser respeitadas na formulação do currículo oficial (estadual no caso da rede pública e independente a cada grupo na rede privada) e do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada unidade escolar, que definirão as práticas de abordagem e execução do currículo oficial. Percebe-se que as DCNs constituem uma ferramenta criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o intuito de operacionalizar a abordagem legal da Constituição Federal e da LDB na organização e prática escolares. Assim, ideologicamente, os parâmetros curriculares se mostram coerentes com uma política de Estado impressa nas referidas leis e que deve, ou deveria, fundamentar o Plano Nacional de Desenvolvimento.



Assimile

Discutir as diferenças entre as políticas de Estado e as de Governo é fundamental para se realizar uma crítica adequada às diretrizes educacionais. A educação, como pilar do desenvolvimento socioeconômico de qualquer sociedade, não deve ter seus princípios e diretrizes definidas por políticas de Governo, em hipótese alguma. Isso porque as políticas de Governo são mais efêmeras, geralmente pensadas para o curto prazo e são fruto direto da ideologia do grupo que exerce o poder. Já as políticas de Estado devem ser sólidas e bem construídas, resultantes de intensos debates e estudos nos quais a sociedade tem papel ativo, constituindo-se em políticas para planejamento de longo prazo. Percebe-se a diferença entre ambas analisando seu conteúdo, objetivos e processo de construção, sendo as políticas de Estado marcadas por serem mais democráticas, plurais e universais.

Definidas as DCNs como braço operacional das políticas públicas e, portanto, coerentes entre si, tem-se que as diretrizes em curso dispendem especial atenção em ampliar o acesso à escola e na criação de ambientes que respeitem a pluralidade. Novamente, percebemos que as DCNs se mostram como resultado de uma corrente humanística (direitos fundamentais de terceira e quarta dimensão), derivadas da dispersão de informações, conhecimentos e debates sobre direitos humanos e civis promovida no meio técnico, científico e informacional.



Exemplificando

No ano de 2004, a Câmara dos Deputados aprovou a elaboração de um documento didático voltado ao combate à homofobia. Uma vez aprovado, foi responsabilidade do MEC desenvolver esse material, que ao ficar pronto gerou grandes críticas por parte da ala conservadora de nossa sociedade. Mesmo que a decisão política possa ser associada aos compromissos assumidos junto à ONU, qualquer análise do documento e de seus objetivos nos mostra que se trata de uma ação plenamente coerente com as diretrizes, planos e parâmetros educacionais produzidos nos últimos anos, uma vez que atua na promoção da tolerância e pluralidade de uma escola cada vez mais diversa.

Nesse contexto de um mundo mais humanizado e no qual a sociedade civil passa a assumir um papel mais ativo na estruturação da psicosfera, o papel destinado à Geografia e à História não poderia ser outro senão o de promover a criticidade nos educandos. Analisando os PCNs, podemos identificar uma concepção da Geografia como uma disciplina que “oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 2000, p. 67); para a História apresenta “princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 15).

Voltando às DNCs, uma análise atenta nos permite observar que, além de conter orientações expressas em relação à atuação de todos os envolvidos nos processos educacionais, constrói uma organização curricular nacional definindo objetivos de aprendizagem e subsidia a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) e o desenvolvimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tanto o PNE quanto a BNCC se constituem então em ferramentas

para operacionalizar de maneira mais direta e específica os princípios e objetivos das DNCs, sendo que o primeiro apresenta um “protocolo de intenções” do Estado para orientar as políticas de desenvolvimento da educação, enquanto o segundo apresenta de forma mais explícita e direta uma proposta curricular básica para os processos de ensino-aprendizagem.



Refleta

Nosso país se notabilizou, ao longo de sua história política, pela criação de Planos Nacionais direcionados às mais diversas áreas de atuação do Estado e que nunca se efetivaram – por ingerência de suas próprias instituições ou por serem apenas propostas ilusórias, concebidas apenas para demonstrar interesse e iniciativa de gestão. No caso dos Planos Nacionais de Educação, suas primeiras edições datam do final do século XIX e sua nova construção (2014), ainda apresenta como meta a universalização da educação básica. Qual deve ser a reação de um docente que se depara com planos, leis e diretrizes que conflitam e muitas vezes não transmitem segurança quanto a sua seriedade? Como perceber quando uma política pública se constitui apenas como fachada para a demagogia que acompanha sucessivos governos? Seria o currículo oculto a saída para contornar a instrumentalização institucional da educação ou é nosso dever combater currículos oficiais carregados de interesses escusos?

Ademais de todo esse arcabouço legal organizador, orientador e eventualmente definidor dos processos educacionais, cabe analisar como essas leis e planos impactam nas práticas docentes. Nesse contexto, a BNCC assume protagonismo ao definir os conteúdos mínimos dos currículos oficiais a serem confeccionados a partir de sua aprovação. Como qualquer proposta legal e administrativa de grande impacto social, a base curricular tem sido alvo de fortes críticas oriundas de vários setores e organizações influentes ligadas à educação e ao desenvolvimento intelectual em si. Essa rejeição levou muitas instituições a se retirarem do seu processo constitutivo. Dentre os principais apontamentos estão:

- Sua própria concepção enquanto currículo mínimo, que poderia restringir autoritariamente a atuação dos profissionais da área, restringindo sua autonomia, enquanto deveria discutir direitos e objetivos de aprendizagem.

- Esquiva-se de temas muito importantes e polêmicos em nossa sociedade, como questões relativas à identidade de gênero e diversidade sexual.
- Dissocia o ensino da pesquisa, como se a educação não contemplasse a construção de novos saberes.
- Em História, faz uso de conceitos anacrônicos e não contempla a História Contemporânea, além do fato de submeter todos os conteúdos à História do Brasil, em um ufanismo ultrapassado, como resultado de uma suposta tentativa de combater o eurocentrismo científico, mas que exclui a historiografia de outras regiões, marginalizando-as.
- Em Geografia há uma concepção muito vaga de sua abordagem, que dilui sua atuação em linguagens de mundo, confundindo o ato de “elaborar obras de múltipla linguagem” com um procedimento, como se este fosse um objetivo. Não se trabalha de forma clara o objeto da Geografia escolar, que é a articulação entre o meio físico e concreto com a atuação humana, descaracterizando sua identidade.



Pesquise mais

Desafios da Educação: Especial - *O currículo de Geografia na Base Nacional Comum Curricular*. Direção: Ni. Produção: Ni. São Paulo: Univesp - Tv, 2015. (30 min.), son, color. Sônia Castellar (FE-USP) comenta o currículo de Geografia da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aRsDawzSVgE>>. Acesso em: 2 jul. 17.

Essa entrevista é uma importante ferramenta para compreender os princípios e diretrizes da BNCC e seus prováveis efeitos sobre as práticas docentes. Trata-se de uma crítica criteriosa e muito bem fundamentada dessa proposta.

Ao analisar a BNCC e contrapor-la às críticas que vem sofrendo, percebe-se que não são apenas as disciplinas de Geografia e História que geram reações de restrição e rejeição, mas todo seu processo de construção tem sido fortemente refutado. O cerce dessa problemática está na indecisão e imperícia política demonstrada ao não se definir ao certo o que esperar dessa base, a indecisão entre não ferir as autonomias dos envolvidos no processo educativo e,

simultaneamente, propor um currículo mínimo, gerou uma proposta que não evitou o primeiro – pois será comum a imposição desse currículo nas práticas - e não constituiu efetivamente o segundo –, pois chama de currículo mínimo uma “proposta” que não se mostra capaz de abordar eficientemente as categorias de análise da Geografia.

Como já se percebe, após anos de promoção do debate e participação social como ferramentas de fomento da democracia, a volta aos processos mais autoritários e verticais acaba provocando manifestações de rejeição e combate, o que é perfeitamente natural, justificável e louvável. Nesse contexto, a Geografia e a História, representadas por seus docentes, aqueles que cotidianamente se veem desafiados a reconstruir seus conceitos e práticas, têm o dever de marcar posição e combater qualquer concepção que signifique o retrocesso na construção do pensar em sala de aula. Tratam-se de disciplinas que objetivam e se alimentam da construção do pensamento crítico e que não devem nunca se limitar a acatar decisões burocráticas que as restrinjam ao papel de ferramenta utilitarista. Se o nosso papel não é o de construir verdades indelévels, constitui-se em promover um pensamento que possa, constantemente, contestar diretrizes autoritárias e promover o desenvolvimento de um pensamento humanístico, plural e democrático, objetivos que estão no cerne da crítica social.

Sem medo de errar

Como uma consequência de seu compromisso com sua profissão e desenvolvimento próprio, qualquer professor deve sempre buscar estar ciente dos movimentos políticos que permeiam sua atuação. Independentemente de sua área específica de atuação, o profissional não deve mergulhar em uma zona de conforto objetivando nunca modificar suas práticas, mesmo que políticas, parâmetros ou diretrizes demandem o contrário.

No contexto exposto, demanda-se do professor um desenvolvimento pleno de suas competências pedagógicas, as quais têm por fundamento a ética em sua atuação, uma atitude de iniciativa e um constante investimento em seus conhecimentos e inovação de práticas. Tendo esses princípios em mente, o educador sempre estará preparado para as demandas que sua profissão impõe, desde

as rotineiras até as mais incomuns.

Assim, para a realização de um encontro com debates científicos com objetivo formativo, os envolvidos devem ter em mente a necessidade de se planejar e de aplicar um amplo conhecimento adquirido ao longo de anos de experiência e pesquisa. No caso dos educadores, cuja formação os aproxima da Geografia e História, a responsabilidade de estar preparado e interessado nessas dinâmicas públicas é ainda maior, de modo que, como poderíamos preparar nossos educandos a serem agentes de transformação do mundo se não fazemos o mesmo por nós?

Além de uma formação acadêmica séria, responsável e dedicada, o educador pode participar de cursos e encontros científicos, referentes a sua área de atuação, na condição de formação continuada. Claro que este conceito vai além dos certificados de participação, cabe ao professor estar sempre atento aos temas e discussões que permeiam sua atuação ou ambiente de trabalho e, nesse ambiente cuja profusão de informações nem sempre corrobora com uma boa formação de opinião, conceitos e práticas, a saída fica por conta de sempre estar atento aos posicionamentos de suas entidades de classe profissional, pesquisar vídeos e publicações realizados por entidades confiáveis e que conte com profissionais respeitáveis e de destaque. Não podemos subestimar a capacidade de a atuação do educador e sua experiência docente serem em si uma ferramenta de aperfeiçoamento, dependendo é claro dos princípios e posicionamento do profissional. No ambiente escolar, as possibilidades de desenvolvimento de projetos, em especial os interdisciplinares e os transdisciplinares, constituem-se em importantes ferramentas para evolução do profissional, assim como as reuniões pedagógicas bem concebidas e executadas como ferramentas formativas.

Após ter feito um criterioso levantamento bibliográfico contendo as propostas ou leis já sancionadas, artigos críticos favoráveis e contrários e manifestações de órgãos de classe, caberá ao docente interpretar o material e preparar sua apresentação de maneira simples e dinâmica, esclarecendo seu posicionamento perante o documento e os possíveis efeitos de sua aplicação. Seria fundamental avaliar se a nova proposta dialoga ou conflita com o PPP da unidade escolar e, quais seriam as ações possíveis para solucionar conflitos entre esses instrumentos. Sendo, que o choque ocasionado por modificações

curriculares poderia ser amenizado com a realização de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares.

O mais importante, em termos de posicionamento, é deixar espaço para que a participação coletiva auxilie na construção das bases, nas quais se construirá um novo Projeto Político Pedagógico para a unidade escolar. Por fim, fica claro aqui que a problemática apresentada significava, em si mesma, a solução para o problema, ou seja, organizar o encontro era a solução para o choque provocado por uma nova legislação, em um ótimo exemplo de problema que se torna solução.

Avançando na prática

Currículo e projetos

Descrição da situação-problema

Por orientação da coordenação pedagógica de sua escola, você é designado para idealizar e planejar um projeto interdisciplinar com o intuito de apresentar, na prática, uma ferramenta para expansão dos conteúdos curriculares para além do currículo oficial, porém, de uma forma mais coordenada e observável que as atividades vinculadas ao currículo oculto.

Essa situação se dá em função de acaloradas discussões e inseguranças, provenientes de uma proposta de reconstrução de diretrizes, princípios e conteúdos a serem aplicados nos próximos anos. A atividade a ser desenvolvida deve abarcar o maior número possível de disciplinas e docentes, assim como gerar situações diversificadas de aprendizagem para os alunos.

Resolução da situação-problema

A resolução da problemática deve ter como prerrogativa o domínio de dois conceitos: a diferenciação entre atividades inter e transdisciplinares; um conhecimento aprofundado dos conteúdos curriculares e das propostas de reconstrução.

Pensando no primeiro desafio, facilmente podemos definir

atividades interdisciplinares como aquelas em que há um conteúdo central, que pode ser abordado dentro dos conteúdos e práticas de várias disciplinas, cada uma dentro de sua área de atuação. Já uma atividade transdisciplinar é aquela que não se delimita dentro do rol de conteúdos de nenhuma disciplina, sua aplicação envolve a capacidade de cada disciplina e seu educador transcende as limitações conceituais e práticas de sua componente curricular e atua sob outros preceitos mais gerais e plurais.

Nesse contexto, uma boa solução é construir a proposta que tenha como tema central a educação financeira. A própria prática docente já aponta para o fato de que atividades de expressão cultural, saúde e higiene, ética, organização financeira e adaptação ao mercado de trabalho estão entre as melhores oportunidades de temas transdisciplinares. A atividade se justifica enquanto ação direcionada à formação de uma cidadania econômica e, pelo fato de envolver múltiplos aspectos do conhecimento: dinâmicas econômicas e de mercado, competências matemáticas, ética de consumo e ambiental (3 Rs: reduzir, reutilizar e reciclar), estratégias de mercado e marketing, entre outras possíveis. Como culminância proponha a realização de uma mesa-redonda de discussões sobre o tema sugerido.

Faça valer a pena

1. A organização e instituição de objetivos, diretrizes, conteúdos e práticas educacionais têm sido papel do Estado, desde sua constituição moderna enquanto estado-nação na Europa pós Idade Média. Ao longo da história, os diferentes Estados têm construído arcabouços legais e particulares para exercer seu poder de executor das políticas oficiais. No Brasil, desde o século XIX, com a efetivação de nosso estado-nação, são propostas e criadas leis e decretos voltados a fomentar e controlar o desenvolvimento dos processos educativos. Em tempos mais contemporâneos foram criados instrumentos importantes, os quais deveriam ser coerentes entre si para promoverem uma política de Estado para a educação. Nesse contexto, tendo em mente o ensino de Geografia, associe o instrumento legal (em proposta ou efetivo) com sua função ou objetivos de aprendizagem de seu processo educacional.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Parâmetros Curriculares Nacionais. 	<ol style="list-style-type: none"> I. Promover o respeito às diversidades e formar uma sociedade mais tolerante. II. Oferecer instrumentos essenciais à compreensão e intervenção na realidade social. III. Elaborar obras de múltipla linguagem.
--	--

Associando o conhecimento sobre os objetivos e princípios de cada um dos instrumentos legais com sua concepção acerca da Geografia, assinale a alternativa que contém a sequência correta da associação.

- a) 1 – I; 2 – III; 3 – II.
- b) 1 – III; 2 – I; 3 – II.
- c) 1 – II; 2 – III; 3 – I.
- d) 1 – III; 2 – II; 3 – I.
- e) 1 – II; 2 – I; 3 – III.

2. A gênese das políticas públicas educacionais se dá com o início da estruturação do Estado no Brasil. Nesse primeiro momento, a educação tem a função de demarcar as diferenças entre as elites, com acesso a esse serviço, e o restante da população. Com o intenso processo de industrialização do país, mais especificamente no período chamado de nacional-desenvolvimentista (1945-1964), passa a ser necessária uma ampliação do acesso à educação básica, com vias de atender à demanda por formação de uma mão de obra minimamente qualificada. As últimas revoluções educacionais observadas datam do final dos anos 1980, década de 1990 e início dos anos 2000, nas quais se propôs a efetivação de uma educação mais plural, diversificada e ativa. Nesse contexto, avalie as afirmações a seguir.

I. Com a reestruturação produtiva toyotista, tornou-se necessário outro tipo de trabalhador, um que fosse mais autônomo, tivesse mais iniciativa e uma qualificação mais apurada.

II. A demanda cada vez mais intensa por uma mão de obra tradicional manteve uma organização fordista nas escolas e o foco em uma formação rápida e de baixa qualificação.

III. A necessidade de uma mão de obra mais qualificada era coerente com uma demanda social por maior participação e protagonismo, que se refletiu em novas políticas educacionais.



Ao relacionarmos a terceira revolução industrial em curso com as novas propostas educacionais observadas ao final do século XX, podemos dizer que é correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) I e II, apenas.
- c) I e III, apenas.
- d) I, II e III.
- e) II e III.

3. Leia atentamente o texto para responder à questão.



Dentro do espírito da correção de tendências elitizantes, a história e a geografia do Brasil são constituídas em disciplinas autônomas, para garantir um estudo mais profundo e eficiente da realidade do país. Porém, a política educacional do “Estado Novo” acaba instituindo um sistema educacional dual sendo um dos segmentos destinados aos jovens da classe trabalhadora e outro aos jovens destinados ao comando, reproduzindo uma situação preexistente. As pressões para a quebra desta dualidade chegam a nossos dias. O resultado destas políticas foi o de terem substituído qualquer possibilidade de democratização por um zelo pela qualidade, que acirrou o rigor acadêmico e os mecanismos seletivos em geral. (PIZZATO, 2001, p. 95-137)

Percebe-se no texto que há uma dualidade entre os interesses científicos de desenvolvimento do pensar e os interesses políticos de utilizar esse pensar como ferramenta de dominação e desenvolvimento direcionado. Nesse sentido, durante a industrialização do país, a organização educacional passou a refletir a organização industrial. Assim, o _____ se insere na organização pedagógica, _____ os saberes e seguindo a especialização produtiva. O objetivo era produzir um conhecimento _____ visando atender às demandas _____. Esse modelo resistiu até a 3ª revolução industrial e deixa marcas até hoje em nossos processos de ensino-aprendizagem.

Ao pensar na relação intrínseca entre as políticas educacionais e os interesses hegemônicos do capital, assinale a alternativa que melhor preenche as lacunas, respectivamente.

- a) Marxismo – democratizando – libertário – sociais.
- b) Capitalismo – qualificando – autônomo – evolutivas.
- c) Construtivismo – relativizando – significativo – formativas.
- d) Fordismo – fragmentando – operacional – do mercado.
- e) Toyotismo – flexibilizando – autônomo – tecnológicas.

Seção 4.2

Currículo e avaliação de Geografia – Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental)

Diálogo aberto

Sempre que há a iminência de mudanças em parâmetros ou diretrizes curriculares, que sejam significativas para a práxis docente, é comum que haja no ambiente escolar certa apreensão perante uma nova situação e suas demandas específicas. Trata-se de um momento em que a prática docente passa por turbulências em múltiplas redes escolares, uma vez que há um processo vertical que retira os educadores de sua zona de conforto pedagógico. Todo processo de revisão ou construção dessas novas regras por parte do Estado é sempre profícuo, uma vez que fomenta, nas redes e unidades escolares, o debate e a reflexão acerca das práticas docentes e dos objetivos de aprendizagem que tem sido norteadores de sua concepção pedagógica. Nesse contexto, uma boa ação a ser executada nas unidades escolares é propor o debate analítico sobre as propostas em voga, levando os docentes a estudarem-nas e desenvolverem estratégias para sua aplicação e adaptação às dinâmicas locais. Fica claro que se trata de um trabalho, no qual o educador deve se concentrar em produzir análises críticas técnicas, focadas na prática docente e em sua adaptação perante novas demandas oriundas de mudanças em políticas públicas educacionais.

Esses momentos de análise e debates costumam ocorrer em reuniões de planejamento ou replanejamento anual, muito comum ao desenvolvimento do calendário escolar. Nessas reuniões os professores são orientados, de maneira geral, pela gestão pedagógica da unidade escolar; posteriormente, são agrupados de acordo com sua área de atuação. É muito comum que diretores deleguem aos professores mais antigos da casa, ou aqueles que demonstram melhores competências no assunto, a responsabilidade de capitanear as discussões e a produção de um documento escrito, o qual deve ser resultado do trabalho coletivo e aprovado por todos os participantes.

Assim, o professor ficará responsável por coordenar os colegas de área (aqueles que tenham formação específica qualificada em Geografia) na produção de um relatório que explicita os efeitos da mudança prevista na prática docente da disciplina e na própria dinâmica de convivência e aprendizado na unidade escolar. Este

relatório deve compreender uma análise das mudanças, de como elas alteram, ou não, a concepção geográfica a ser trabalhada na formação dos educandos e a própria concepção curricular, em termos da abordagem do currículo oculto e das especificidades locais.

Não pode faltar

No caminho trilhado até aqui, estudamos conceitos, ideologias, métodos e paradigmas geográficos e historiográficos que estruturam o pensamento e direcionam as práticas científicas e pedagógicas relacionadas a essas ciências. Posteriormente, analisamos materiais e técnicas disponíveis, principalmente em termos de prática pedagógica, associando essas práxis ao pensamento teórico – e é fundamental identificar como podemos realizar essa associação de maneira coerente. Iniciamos esta última unidade, analisando criticamente a construção de uma estrutura curricular oficial, que embasaria as práticas docentes por todo o território nacional, de maneira que temos uma culminância, na qual podemos aplicar as habilidades desenvolvidas até aqui, no sentido de desenvolver a competência para lidar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando se fala em competência para lidar com essas determinações, deve-se considerar o discernimento de oportunidade e a capacidade de analisar criticamente cada determinação, adaptá-la a sua práxis e às peculiaridades locais, ou mesmo rejeitar concepções inseridas nessas abordagens. Claro que se tratam de produções oficiais estatais, que têm por definição uma abrangência nacional e o objetivo de homogeneizar o conteúdo a ser trabalhado em cada disciplina, sendo que os PCNs foram concebidos como uma proposta, um material de suporte aos educadores, enquanto a BNCC se configura como uma exigência ao construir um “currículo mínimo”.

Doravante entendidos como políticas federais de educação, esses documentos devem ser analisados e questionados, mas em hipótese alguma ignorados na prática docente, independentemente das críticas que possam ser vinculadas a eles. Ademais, a liberdade de cátedra do professor permitirá adaptações de interpretação e aplicação das propostas, mas não sua inobservância, uma vez que não há liberdade absoluta. Cabe ao educador ter a sensibilidade e capacitação para mediar o encontro entre o mundo de seus educandos, os princípios integrantes das políticas públicas e suas convicções científicas e éticas.

Analisando o pensamento geográfico, concebido nos PCNs, deve-se ter em mente duas questões principais: a primeira está nos próprios

objetivos gerais de aprendizagem, ao destacar a importância da formação cidadã como parte fundamental dos processos educativos, e a segunda diz respeito ao paradigma que influencia ou direciona o pensamento geográfico. Sendo uma disciplina humana, cujo foco está nas relações sociais de construção do espaço, a Geografia assume aqui um papel fundamental, juntamente com a História. Ao analisarmos as grades disciplinares das redes escolares públicas e privadas, constatamos que, salvo exceções, essas duas disciplinas são as maiores responsáveis por trabalhar esse conceito de cidadania e os conteúdos a ele relacionados. Claro que todas as disciplinas têm por função trabalhar a formação cidadã, mas também é evidente que tanto a Geografia como a História tem mais afinidade com essa prática. Se o espaço geográfico é produto e condição das relações sociais, torna-se fundamental compreender a dinâmica destas relações em termos econômicos, políticos e culturais, logo, no estudo deste espaço está o embrião para a análise crítica da sociedade em si, que se aprofundará com a Sociologia no ensino médio. Ainda pensando na formação cidadã, o pensamento geográfico nos oferece dois paradigmas que se destacam, a Geografia crítica e a Fenomenologia.



Assimile

Diferentemente da História e da Sociologia, a Geografia demorou a romper com o paradigma positivista, provavelmente por seu caráter tecnicista que a levou a se constituir como ferramenta de domínio político. Na década de 1950 surge a Geografia teorética-quantitativa, que ainda se mostrava demasiadamente presa ao mecanicismo. Já em 1976, com a publicação do livro **A Geografia** – isso serve antes de mais nada para fazer a guerra, de Yves Lacoste, surge a Geografia crítica, a qual se constitui como a aplicação do paradigma marxista, tendo como princípio o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as estruturas e relações sociais e a gênese de uma ciência engajada, abandonando sua suposta neutralidade (é bom lembrar que ela sempre foi instrumento de dominação por parte do Estado, logo, nunca foi neutra de fato). Já no final do século XX, se destaca o surgimento da Geografia da percepção, a qual tem por objetivo trazer ao pensamento geográfico, a subjetividade e humanismo fenomenológico, ou seja, estudar o espaço a partir das relações de pertencimento e vivência, expandindo as possibilidades para além das relações produtivas e de consumo.

Ao analisarmos o conteúdo dos PCNs, principalmente em relação ao direcionamento do pensamento geográfico, temos algumas considerações fundamentais:

- Os conteúdos para os primeiros ciclos do ensino fundamental têm como objetivo preparar o aluno para observar e analisar o espaço à sua volta, desenvolvendo habilidades técnicas que permitam identificar não só os elementos do espaço geográfico, como também a inter-relação entre a sociedade e o espaço construído.
- Os autores da obra são categóricos ao rejeitar a Geografia tradicional como forma de pensamento contemporaneamente válido.
- Demonstra grande preocupação em solucionar a dicotomia entre Geografia física e Geografia humana, principalmente, visando vincular eficientemente o entendimento das dinâmicas naturais com as atividades econômicas e políticas, assim como ao ambientalismo.
- Há uma clara preferência pela Geografia da percepção, fenomenológica e mais subjetiva, rejeitando-se algumas práticas da Geografia crítica, seja por considerar o pensamento marxista limitado, seja por não concordar com a inserção de análises econômicas no ensino fundamental.



Exemplificando

Para os PCNs, nos primeiros ciclos, devem-se trabalhar os conceitos geográficos mais básicos e próximos aos alunos. O estudo da paisagem local, identificando e diferenciando elementos naturais dos elementos artificiais é um bom ponto de partida. Permite-se ao aluno concluir que o espaço geográfico, mesmo visto como construção social, também possui elementos naturais. Em uma abordagem mais fenomenológica, buscar a identificação de elementos que vinculam os educandos aos seus lugares e constroem a noção de pertencimento. Já em uma abordagem crítica, haveria foco nas diferenças socioeconômicas entre os lugares e na análise da gênese desta diferenciação, assim como pensar o papel dos educandos na construção de um futuro menos desigual.

Partindo-se dessas considerações, deve-se discutir a problemática mais antiga: a dicotomia entre o natural e o humano. A Geografia sempre passou por mais dificuldades epistemológicas no sentido de conceber claramente seu objeto de estudo, o que acaba dificultando

todo o desenvolvimento teórico e metodológico dessa ciência. Tem-se então uma visão que opõe a necessidade de se estudar fenômenos naturais (Geografia física) da oportunidade de se analisar a construção de um espaço antrópico (Geografia humana). No meio acadêmico é comum a realização de acaloradas discussões acerca do que é ou não uma análise geográfica, sendo que em muitos casos o que se realizam de fato são análises de outras ciências com a denominação de Geografia. Fica muito difícil então, para um educador definir o que viria a ser ou não um conteúdo ou uma habilidade geográfica a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo dentro do que se considera Geografia humana, discute-se também os métodos de se realizarem os estudos, de modo que há, ao menos, três paradigmas distintos orientando as análises: a Geografia teórica-quantitativa, a Geografia crítica/marxista e a Geografia da percepção/fenomenológica.



Reflita

Hoje ainda há muitas discussões epistemológicas na Geografia, de forma que é comum questionar e ser questionado sobre o conteúdo dos estudos, não sobre sua pertinência, aplicabilidade ou rigor teórico, mas se é ou não Geográfico. Seria esse ambiente exclusivo à Geografia? Não é comum às Ciências Humanas apresentar constantemente revisões acerca de suas teorias e até de sua concepção de objeto de estudo? Como poderíamos julgar a Geografia crítica por ser limitada ou a Geografia da percepção por ser demasiadamente subjetiva, se elas são capazes de produzir pensamento geográfico bem fundamentado e significativo? O paradigma de pensamento deve orientar a observação do espaço geográfico ou é o que observamos nesse espaço que nos leva a utilizar um paradigma ou outro em sua análise? Seria possível um maior diálogo e cooperação entre essas duas linhas de pensamento geográfico?

Em função de toda a discussão epistemológica que permeia a Geografia, os PCNs, na condição de orientadores do processo educacional, acabam por assumir importante papel no desenvolvimento do pensamento. Mesmo que não seja imposto aos educadores, torna-se a base do trabalho de muitos, o que pode se dar em função de insegurança, convicção ou mesmo pela praticidade. Assim, torna-se discutível o fato de os autores da obra direcionarem

os estudos para a fenomenologia. Não que esse paradigma seja anacrônico ou distante da realidade, muito pelo contrário, traz consigo o que há de mais atual no pensamento geográfico. A questão que se põe é que o documento deveria ser menos restritivo e oferecer suporte para outras formas de pensamento. Não devemos aceitar uma concepção fragmentada da evolução do pensamento, que tome os paradigmas de pensamento como excludentes entre si, ou que os considere como imutáveis, de modo que é plenamente possível adaptar os pensamentos marxista e fenomenológico, bastando apenas superar as ortodoxias. Isso significa dizer que a dialética nos permite trabalhar análises mais subjetivas e amplas, permeadas por relações produtivas e políticas envoltas em interesses economicistas. A maior riqueza do processo está, justamente, em superar limitações conceituais para estudar um mundo cada vez mais complexo, no qual as singularidades dos lugares são constantemente bombardeadas, pela homogeneização de uma globalização econômica.



Refleta

Como podemos definir o conteúdo a ser estudado na construção do espaço geográfico? Seria possível limitar essa análise às contraditórias relações produtivas e à luta de classes? Seria possível pensar em aspectos culturais e valores que não estejam hoje impregnados por um capitalismo imagético que bombardeia as pessoas com a produção de desejos e padrões de consumo, estéticos e culturais? Até onde os processos devem ser individualizados e até que ponto devem ser tomados em sua coletividade? Sabemos que as peculiaridades culturais locais dão significado e identidade às pessoas. Por que as mesmas pessoas se identificam com grupos que, distantes espacialmente, compartilham condições socioeconômicas semelhantes?

Se os PCNs podem nos trazer tamanhas dúvidas e questionamentos, sendo por essência uma proposta, pode-se então dimensionar os impactos da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que traz em seu bojo a responsabilidade de constituir um currículo oficial mínimo, ou seja, apresenta-se como uma definição curricular obrigatória. A construção de tal instrumento acaba permeada por muita discussão, uma vez que interfere mais fortemente nos processos educacionais por todo o país. Discute-se sua relevância, impactos e possibilidades, respeito às diversidades e especificidades locais, forma de construção e o momento ideal de sua implantação.



Base Nacional Comum - Sala Debate. Produção de Bianca Queiroz; Fabianna Amorim; Luciana Souza. Coordenação de José Brito Cunha. S.l.: Canal Futura, 2014. (59 min.), som, color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

Neste vídeo, temos um rico debate sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular, sendo apresentadas opiniões embasadas, contrárias e favoráveis ao processo e ao conteúdo do produto. Se inteirar das discussões sobre a construção da BNCC é fundamental aos educadores, uma vez que esse documento se propõe a construir um currículo oficial mínimo e unificador, o que trará grandes impactos a todos os envolvidos nos processos educativos realizados no país.

Se a BNCC em si já está permeada de polêmicas, ao analisar os conteúdos de Geografia as críticas passam a ser mais incisivas, tanto da parte de profissionais consagrados na área como de associações de classe. Primeiramente, a própria vontade política de construção da Base está ligada ao Plano Nacional de Educação, que pensa o desenvolvimento da educação balizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice construído pela soma de fluxo escolar e desempenho em avaliações externas, de modo que os conteúdos curriculares passam a figurar como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, então, o direcionamento desse processo para o treinamento voltado às avaliações externas, empobrecendo-o sobremaneira e tornando o docente um treinador de provas. O próprio processo de avaliação acaba submetido a esse processo, limitado à verificação da apreensão dos conteúdos mínimos dispostos em uma base comum.

Ao analisar o conteúdo de Geografia na BNCC, há ainda muitas críticas, no sentido de que os objetivos de aprendizagem se caracterizam de forma muito ampla, diluída, o que pode trazer mais insegurança e dúvidas aos docentes, responsáveis por traduzir os desejos dessa base em seu processo pedagógico. Em função de toda essa discussão, percebe-se que a base buscou construir um currículo que fosse mais maleável e democrático e, nessa indecisão entre estipular o conteúdo e manter a diversidade, se constrói um currículo oficial que não cumpre seu papel real.



Novamente recorrendo à dialética, analisamos a contradição presente na construção de um currículo unificado. Não tem o professor a liberdade de cátedra para adaptar o currículo oficial às especificidades de seu local? Há a necessidade de, em nome da defesa dessa liberdade, construir um currículo mínimo mais maleável e efêmero? Será que todos os professores formados são qualificados para enfrentar uma base curricular que não esclareça ao docente quais são os objetivos do processo de ensino-aprendizagem? O medo de impor conteúdos não traz consigo uma proposta tão diluída que viria a descaracterizar a própria concepção de currículo oficial?

Superando as críticas que se destinam aos PCNs e à BNCC, é fundamental desenvolver preparo profissional que permita ao educador a autonomia para lidar com as diversidades advindas de documentos frágeis, resultantes de ações políticas claudicantes que, por temor às críticas, não cumprem os objetivos mínimos que levaram a sua concepção. Isso significa dizer que cabe ao professor adaptar as especificidades locais às propostas curriculares oficiais, sejam elas mais efêmeras ou mais consolidadas. Assim, deixando de lado os aspectos políticos-ideológicos que permeiam as propostas curriculares, compreende-se que a autonomia intelectual e procedimental do educador, na realização de intervenções conceituais ao decorrer de sua atuação diminui sobremaneira quaisquer ameaças a sua liberdade profissional, limitando-se apenas aos princípios éticos e ao objetivo de promover o desenvolvimento intelectual e atitudinal que leve seus educandos a serem atores do processo de produção do espaço que os cerca, em suas diversas escalas. Assim, cabe ao professor adaptar conteúdos, e não aos parâmetros e currículos nacionais.

No bojo dessa análise, devemos atentar para as concepções de avaliação impressas explicitamente ou implicitamente nesses documentos, isso porque, em uma análise regressiva, as expectativas presentes nas propostas de avaliação nos auxiliam a compreender os objetivos de aprendizagem de forma mais prática. Claro que a discussão acerca das concepções de avaliação é extensa e não cabe ser realizada nesse momento, de forma que realizaremos a análise orientada por duas questões: que a avaliação deve ser um processo global, diversificado e formativo; e os objetivos dos PCNs e da BNCC impressos em sua proposta avaliativa.



Quando se fala em avaliação processual, deve-se ter em mente que esta não deve ser limitada à culminância do processo educativo, muito pelo contrário, ela deve integrá-lo em sua totalidade, ultrapassando a mera tarefa de apontar conteúdos apreendidos e habilidades desenvolvidas. Uma vez que há diversos fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, devem-se considerar as múltiplas habilidades cognitivas e atitudinais que os compõem. A própria avaliação deve ser instrumento de aprendizado, de forma que deve levar os educandos a associar conteúdos e habilidades na solução de situações, assim como lhes permitir realizar uma autocrítica acerca de suas concepções em construção. Para alcançar a capacidade de formar e de considerar todas essas variantes, ela deve ser diversificada, ou seja, ocorrer das mais diferentes formas possíveis e previstas em planejamento. Doravante, a avaliação deve ser vista como uma via de mão dupla, ou seja, contribuir para o aprendizado dos educandos e para a autocrítica dos educadores, corrigindo práticas e redirecionando planejamentos.

Novamente, pode-se encontrar um descompasso entre os PCNs e a BNCC. A primeira aponta para a necessidade de se realizar uma avaliação formativa e diversificada, inclusive adaptada aos conteúdos transversais, ou seja, à possibilidade de as disciplinas ultrapassarem seus conteúdos tradicionais; e a segunda se notabiliza por centralizar o conteúdo como elemento definidor das práticas docentes.

Da mesma forma como feito anteriormente, a solução desse impasse está em desconsiderar momentaneamente os aspectos políticos e ideológicos para avaliar as propostas mais práticas dos documentos. Nesse sentido, a observação dos documentos nos permite concluir que há coerência entre eles ao definir os objetivos de aprendizagem geográfica para os ciclos iniciais do ensino fundamental. Para ambos, esta etapa tem por função o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à observação atenta e diferenciada do espaço, assim como a interpretação do significado de seus elementos, de forma que é comum encontrar verbos como “identificar”, “reconhecer”, “descrever” e “comparar” nas expectativas de aprendizagem presentes nas propostas da BNCC.

Este ponto em comum nesses documentos norteadores acaba por fornecer um pouco mais de segurança aos educadores, possibilitando planejar mais claramente o processo de ensino-aprendizagem junto

aos educandos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Cabe então ao professor aplicar sua prática e concepção geográfica a esses conteúdos.

Não devemos esquecer que a elaboração de propostas de ensino não deve ser apartada do processo avaliativo, uma vez que a partir deste se avalia concomitantemente práticas e resultados. Assim, inicia-se o planejamento do processo a partir dos conteúdos fundamentais, presentes no currículo oficial (o qual deriva dos parâmetros e diretrizes nacionais), o qual deve ser então dividido em etapas que podem ser quatro (bimestrais) ou três (trimestrais). Aqui o professor deve ter em mente que não se trata apenas de uma diferença quantitativa, por um lado a divisão bimestral facilita a transição semestral, por outro, a trimestral privilegia processos contínuos de aprendizado ao retomar o segundo semestre como sequência direta do primeiro. O mais importante ao realizar a divisão das etapas é não separar conteúdos, intimamente ligados, interdependentes, e ao mesmo tempo não permitir a fragmentação, mantendo sempre uma ligação significativa entre os conteúdos anuais.

Feita a divisão dos conteúdos por etapas, deve-se planejar cada etapa por aulas e semanas. A divisão por quantidade de aulas é importante para dimensionar o tempo disponível para o desenvolvimento da prática didática, evitando atropelos que negligenciem conteúdo e repetições desnecessárias. Já a divisão em semanas é importante para dinamizar o trabalho com o conteúdo, equilibrando aulas expositivas, atividades práticas, realização de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares. O plano de aulas em si deve iniciar sempre por um processo de investigação dos conhecimentos prévios de seus educandos, estando preparado para múltiplos resultados e grande diversidade dentro de uma mesma turma. Mesmo não sendo capaz de prever o resultado dessa investigação, o plano deve propor a associação destes conhecimentos prévios com as realidades mais próximas dos educandos (em termos de espaço ou tempo) e com os conteúdos curriculares.

Deve-se inserir, no decorrer da prática docente, atividades que terão por objetivo desenvolver nos educandos as habilidades associadas ao conteúdo em questão, permitindo simultaneamente ao educador avaliar o desenvolvimento dos educandos enquanto capacidade individual e coletiva. Logo após o desenvolvimento dessas

atividades e sua correção, o educador deve inserir a análise crítica e autocrítica sobre as produções no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao educando identificar seus equívocos e elaborar novas concepções que tragam melhores resultados. A este processo costuma-se denominar recuperação contínua, sendo ela também parte do processo educativo e não outra culminância. Assim, os princípios mais importantes ao desenvolvimento desse planejamento não estão diretamente submetidos aos documentos oficiais, devendo sim ter como objetivo provocar e manter um constante estado de aprendizado e desenvolvimento em seus educandos, sempre se adaptando às novas demandas e circunstâncias.

Sem medo de errar

Após toda essa discussão em torno dos PCNs e da BNCC, tem-se como primeira etapa resolutive estabelecer as bases teóricas que sustentam a desvinculação entre o currículo oficial e a prática docente. Isso não significa que a práxis pode ser concebida ignorando-se as propostas curriculares, mas sim que uma não deve se submeter à outra e elas devem ser consideradas em conjunto nos processos educativos. Não há a premissa de que esse conjunto deva ser harmônico, muitas vezes, há um crescimento profícuo a partir das contradições, de forma que uma prática questionadora promoverá mudanças que tornarão a concepção curricular mais adaptável às especificidades locais. Isso também não significa que as propostas curriculares nacionais são irrelevantes e que podemos executar uma prática que as tangenciem. Na verdade, mesmo com a liberdade de cátedra do currículo oculto, a prática docente será impactada por propostas de construção do currículo oficial. Quando se afirma, por exemplo, que a BNCC propõe um processo pedagógico demasiadamente vinculado às avaliações externas e que essa característica traria o empobrecimento dos processos pedagógicos, cabe ao grupo de professores, capitaneados pelo mais experiente/habilitado, conceber uma prática docente que ultrapasse essa limitação, em prol da construção de um processo mais diverso e múltiplo, sem, no entanto, abdicar de preparar os educandos para serem bem-sucedidos nestas avaliações externas.

O grupo de trabalho deve se estabelecer como uma ferramenta de suporte ao educador, para que este possa constantemente provocar e ultrapassar limites, solucionando controvérsias e objetivando a qualificação de sua prática.

Esse pensamento acaba por superar muitas das discussões acerca do processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, pois sendo os educadores e educandos os reais atores do processo de ensino-aprendizagem, não poderiam estes ser aprisionados por determinações verticais que, muitas vezes, atendem aos interesses de Governo, e não de Estado.

Ademais, os PCNs e a BNCC apresentam alguns descompassos e incoerências entre si, o que pode trazer dificuldades aos docentes que ainda não têm bagagem prática para questionar e adaptar suas orientações. Respondendo essas contradições com mais contradições, pode-se dizer que, mesmo sendo uma proposta, os PCNs se apresentam mais bem estruturados e embasados do que a BNCC, a qual se configura como currículo mínimo imposto, o que provavelmente manterá os parâmetros como principal documento orientador das práticas docentes. Note que ao utilizar o termo “documento orientador”, mantém-se um caráter mais autônomo às práticas docentes, de modo que, com uma boa formação, podem-se desenvolver procedimentos e conceitos que dialoguem com as propostas sem se submeter a elas. Utilizando interpretações e adaptações de conteúdo com a associação de paradigmas, no intuito de construir uma prática que seja mais significativa aos educadores e educandos. Isso significa dizer que mudanças de propostas e imposições curriculares sempre irão impactar a prática docente, principalmente quando redefinem objetivos de aprendizagem, porém, essas mudanças dificilmente destruirão ou tornarão obsoletas todas as práticas anteriores, demandando apenas adaptar as novas demandas às especificidades locais e às concepções de pensamento científico dos educadores.

De modo geral, a educação, enquanto instituição, tem como característica apresentar uma certa inércia, ou seja, demora um pouco a atender às novas demandas sociais que surgem das constantes transformações pelas quais esta passa. Assim, pode-se afirmar que, infelizmente, a escola tende a estar sempre um pouco atrás na tentativa de atender às necessidades da sociedade a que serve. Mesmo a existência de setores conservadores na sociedade não altera essa diferença temporal, até porque a evolução nas propostas e demandas não parte desses setores. Essa desvantagem estrutural da instituição acaba por trazer facilidades aos profissionais a ela vinculados, ou seja, antes de serem realizadas novas propostas oficiais, as quais trarão novas demandas, os educadores já teriam várias oportunidades de observarem estas demandas, suas origens e significados, podendo antever sua necessidade e as estratégias para

supri-las. Logo, basta ao profissional estar sempre atento e apresentar iniciativa em sua formação continuada para construir uma prática que esteja preparada para responder às demandas sociais.

Avançando na prática

As novas e tradicionais práticas avaliativas

Descrição da situação-problema

Ultimamente tem-se discutido muito a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, sendo que as concepções mais modernas a integram plenamente ao processo, como parte das atividades que atuam para atingir os objetivos de aprendizagem pré-determinados. Além de formativas, os processos avaliativos devem ser globais (considerar múltiplos aspectos da aprendizagem) e diversos, utilizar diferentes ferramentas de aplicação das habilidades e competências trabalhadas. Porém, experimentamos, de maneira contraditória e concomitante, a ascensão das avaliações externas, quase sempre objetivas, como ferramentas de análise dos processos por parte do Estado.

Dentre essas avaliações, destaca-se o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o qual foi revisto por governos recentes e alçado à categoria de instrumento seletivo para ingresso de educandos em universidades. Este adendo aos objetivos da avaliação a tornou mais focada na absorção de conteúdos, aproximando-a dos tradicionais vestibulares. Assim, unidades escolares que levaram muito tempo para consolidar uma concepção mais diversa e global da avaliação se deparam com a necessidade de voltar a preparar seus educandos para provas tradicionais. Decide-se então que os professores deverão produzir periodicamente avaliações conjuntas que sejam tradicionalmente objetivas, chamadas de provões, e integrar essa prática ao seu planejamento e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Resolução da situação-problema

Historicamente, a educação básica em nível médio tem se dividido em dois objetivos: formação técnica profissional ou ingresso no ensino superior. Desconsiderando por hora as questões socioeconômicas discriminatórias que direciona esses objetivos, de acordo com a classe dos alunos, fica claro que em seu segundo

viés os objetivos de aprendizagem tem seu significado externo ao próprio processo educativo. Ou seja, orientam-se todos os conteúdos e práticas didáticas à realização de provas externas ao fim do ciclo. O que se nota, essencialmente em instituições privadas, é a invasão dessa lógica no ensino fundamental, orientando e treinando crianças desde cedo a serem bem-sucedidas nessas provas objetivas. Esse processo não se dá linearmente, por muito tempo pesquisadores em educação, coordenadores pedagógicos e educadores têm trabalhado para mudar esse conceito em prol de uma educação mais ampla e cuja significância não se esgote em um momento de culminância. Esse processo levou o ensino a praticar uma avaliação contínua, global e diversa (na rede pública isso pode ser observado no ensino fundamental e médio, já na privada, restringe-se ainda ao ensino fundamental).

Assim, o retorno a uma concepção conteudista de culminância poderia trazer prejuízos e regressão às práticas docentes. Porém, cabe aos educadores ter em mente que a avaliação objetiva e focada no conteúdo nunca foi, ou nunca deveria ser, negligenciada. O que se propôs foi apenas que ela não figurasse como único mecanismo de avaliação. Dessa forma, pode-se inserir esse método avaliativo sem descaracterizar essa concepção mais moderna, sendo necessário, porém, que fique claro aos educadores e aos educandos que se trata apenas de mais um instrumento avaliativo que compõe o rol de um processo mais amplo e múltiplo.

Faça valer a pena

1. Analise atentamente a tabela e o texto seguintes para responder à questão.

HABILIDADES	
(EF01GE01)	Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
(EF01GE02)	Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
(EF01GE03)	Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
(EF01GE04)	Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.

(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).

(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Fonte: MEC (2016, p. 323).

A tabela apresenta propostas de habilidades da Base Nacional Comum Curricular a serem desenvolvidas pelos alunos de Geografia no primeiro ciclo do ensino fundamental. Considerando que a BNCC tem por principal objetivo construir um(a) _____, pode-se concluir que os objetivos de aprendizagem para alunos do ensino fundamental (ciclo I) estão direcionados ao desenvolvimento de _____ ao desenvolvimento do pensamento geográfico, o que se confirma ao identificarmos que verbos como _____ e _____ predominam na definição das habilidades a serem desenvolvidas.

A partir das concepções curriculares expressas na Base Nacional Comum Curricular e na tabela, assinale a alternativa que melhor preenche as lacunas, respectivamente.

- a) Parâmetro curricular – engajamento cívico – identificar – discutir.
- b) Currículo mínimo – conteúdos avançados – elaborar – descrever.
- c) Currículo mínimo – habilidades fundamentais – identificar – descrever.
- d) Diretriz curricular – capacidade crítica – observar – criar.
- e) Parâmetro curricular – habilidades avançadas – elaborar – observar.

2. Ao analisarmos atentamente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, podemos identificar contradições e descompassos entre esses documentos, seus objetivos e propostas metodológicas. Enquanto os PCNs, na condição de proposta, definem claramente sua opção pelo desenvolvimento de uma Geografia da percepção, fenomenológica, subjetiva e diversa, a BNCC, na condição

de norma obrigatória, apresenta uma concepção bastante vaga, ampla e ausente de determinações claras acerca dos seus objetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ambos os documentos deixam claro que a educação também deve compreender a formação cidadã atuante e crítica. Pensando-se nas demandas resultantes das contradições envolvendo documentos orientadores e definidores do currículo oficial, analise as afirmações.

I. No caso dos PCNs, sua aparente rejeição pelo materialismo acaba sendo contraditória ao se propor como objetivos de aprendizagem a formação de cidadãos críticos e atuantes, muito semelhante aos objetivos da Geografia crítica, que se fundamenta no marxismo.

II. Quando a BNCC propõe uma formação ampla e efêmera como resultado de uma grande preocupação em não ser democrática acaba por destinar ao currículo oculto grande parte das práticas docentes.

III. Percebe-se que muitas das críticas e temores relativos à BNCC, sua imposição vertical e inviabilização da diversidade não encontram respaldo no texto do documento, que acaba produzindo um currículo mínimo tão escasso que mantém a práxis como prerrogativa do docente.

Superando as críticas aos documentos orientadores e definidores de currículo, podemos desenvolver estratégias conceituais e procedimentais que permitam a melhor associação destes com as especificidades locais e a práxis docente. Assim, é correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) I e II, apenas.
- c) I e III, apenas.
- d) II e III, apenas.
- e) I, II e III.

3.

A avaliação enquanto processo global, contínuo e diversificado é hoje muito discutida, por ser vista como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem, sendo capaz de mudar completamente as concepções pedagógicas utilizadas. Tanto nos PCNs quanto na BNCC não se determinam modelos e métodos de avaliação, restringindo-se a elencar habilidades a serem desenvolvidas. No caso dos PCNs, estabelece-se como um dos objetivos de aprendizagem geográfica para o ensino fundamental (ciclo I) a habilidade de “reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local. (BRASIL, 1997, p. 92)



Nesse contexto, avalie as asserções e a relação proposta entre elas.

I. Os PCNs reservam ao primeiro ciclo do ensino fundamental o desenvolvimento de habilidades básicas, fundamentais ao início de desenvolvimento do pensamento geográfico.

PORQUE

II. Pode-se observar que, além de utilizar o verbo “reconhecer”, voltado ao treinamento da capacidade de observação, o objetivo propõe uma ligação direta entre a vida cotidiana e a paisagem local do educando, um artifício muito útil para se trabalhar com crianças cuja vivência espacial e capacidade de abstração são ainda limitadas.

Considerando as ideias expostas no texto, avalie a veracidade das asserções e a possível relação de causa-efeito entre elas.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

Seção 4.3

Currículo e avaliação de História – Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental)

Diálogo aberto

A História, enquanto ciência e disciplina, apresenta-se como sendo uma das mais importantes e presentes no cotidiano das pessoas, isso porque ela tem como objeto de estudo e análise o próprio tempo, aqui denominado tempo histórico, de forma que acaba por ser elemento fundamental para que possamos pensar em como nossas ações passadas influenciam em nosso presente, permitindo-nos um aprendizado fundamental para nossa evolução e para produzir um futuro melhor. Por ter uma utilidade prática e cotidiana tão grande, muitas vezes se torna difícil definir quais conteúdos devem ou não ser estudados e integrar as propostas curriculares. Outra questão comum a essa disciplina é o fato de ser convocada a participar de projetos pedagógicos interdisciplinares ou transdisciplinares, independentemente da proposta se integrar a seu conteúdo curricular.

Diante disso, a disciplina de História costuma trabalhar com eventos de comemoração local, cujo tema pode ser uma data festiva da unidade escolar, da comunidade ou da própria cidade. Nesse contexto, a escola em que o professor trabalha propõe a realização de uma semana cultural, cujo tema principal será a comemoração de cinquenta anos de sua fundação. Como se trata de uma data vinculada a um acontecimento histórico (a fundação da unidade), a responsabilidade de coordenar as atividades recai sobre o professor de História. O planejamento e desenvolvimento prévio das atividades acontecem dentro do previsto, até que a escola é informada pela Diretoria de Ensino que algumas famílias realizaram uma reclamação formal quanto ao andamento da disciplina de História. Preocupados com o andamento das aulas, principalmente em relação à abordagem dos conteúdos oficiais, o excesso de atividades extracurriculares, desenvolvidas pelo educador responsável foi questionado pela própria escola, assim como sua capacidade de aplicar um conteúdo importante para o preparo dos alunos perante avaliações externas. Caberá ao educador, então, redigir um documento escrito no qual seja capaz de vincular suas atividades às propostas ou diretrizes educacionais oficiais vigentes, fundamentando assim sua prática perante as famílias, alunos e comunidade docente.

Não pode faltar

Caro aluno, após analisarmos o processo histórico de desenvolvimento da própria historiografia, devemos ter como premissa o fato de que essa ciência é bem mais ampla do que aquilo que se ensina em sala de aula. Isso não diminui a importância dessa ciência enquanto disciplina, pelo contrário, torna-a ainda mais relevante. Isso aumenta sobremaneira a responsabilidade do educador perante sua atividade, em termos da qualidade de sua prática e de realizar análises críticas sobre as políticas públicas e seus efeitos no cotidiano escolar. Para desenvolvermos essa postura crítica e construtiva, enquanto educador, devemos ter um embasamento teórico e metodológico, que seja resultante de estudos e de uma formação séria e bem fundamentada. Por isso, já realizamos, em unidades e seções anteriores, uma profunda discussão sobre o desenvolvimento do pensamento historiográfico, associando-o às ferramentas e práticas pedagógicas.

Feita essa análise basilar sobre a atuação docente, em termos de possibilidades e desafios, cabe agora analisar de forma mais direta o conteúdo proposto para o desenvolvimento dessa disciplina. Esse estudo terá como foco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente os conteúdos relativos à História. É fato que já discutimos em outras seções esses documentos, porém, não se pode deixar passar a oportunidade de aplicar, na prática, nossas propostas teóricas. Assim, é nossa responsabilidade (enquanto educadores) sempre analisar o processo histórico de desenvolvimento das ideologias, diretrizes e políticas que nos são propostas ou impostas.

Os PCNs são então idealizados, concebidos e executados sob a égide de uma nova ordem mundial, na qual os interesses de um capital globalizatório acabaram por produzir uma série de exigências, nos mais diversos campos de atuação estatal, que passaram a figurar como pré-requisitos de inserção dos países na globalização econômica. Assim, esse documento é resultado de compromissos assumidos junto aos órgãos da Organização das Unidas (ONU) ligados à educação e ao desenvolvimento da juventude, o que, por si só, não há de ser criticado. Critica-se, contudo, a pressa na elaboração da proposta por parte do Estado brasileiro, que tornou o processo menos transparente e democrático, alimentando também críticas quanto ao

fato de limitar a educação à mera formação de mão de obra. Para muitos críticos, os PCNs se tornaram apenas a materialização das ideologias neoliberais na educação.



Refleta

Muito se critica as políticas públicas realizadas nos anos 1990, resumindo-as à ideologia neoliberal, na qual o Estado se exime de responsabilidades e se limita a fiscalizar sociedade e mercado. Em relação a essas políticas, devemos nos perguntar: orientar os educandos para uma atuação profissional é assim tão condenável? Se vivemos em uma sociedade capitalista e materialista, não devemos preparar nossos educandos para executarem suas atividades nesse meio? O que diferencia uma proposta de educação profissionalizante de uma proposta de educação alienadora? Até onde a responsabilidade é do currículo e até onde é do educador?

Não podemos esquecer, todavia, que os PCNs são, antes de qualquer coisa, uma proposta, o que poderia nos indicar que grande parte das críticas não tem fundamento. Porém, não podemos ignorar a força de uma “proposta” cuja chancela traga o selo do Estado, principalmente ao considerarmos que muitas unidades escolares, redes educacionais e educadores acabam por adotar a proposta como currículo oficial.

Ademais de seu polêmico processo de elaboração, os PCNs são inegavelmente um instrumento importante e poderoso, de modo que se torna extremamente relevante avaliar sua concepção historiográfica e seus conteúdos propostos. De início nos deparamos com uma proposta que não pode ser definida como sendo limitada ou como uma ferramenta de alienação neoliberal, afinal está bem claro que um dos principais objetivos de aprendizagem é a formação cidadã do educando e o desenvolvimento de sua criticidade, não só da História e das Ciências Humanas como tema transversal fundamental. Se por um lado há uma indicação de que se trata de um documento democrático, múltiplo e que toma os educandos como protagonistas, também tem em sua própria construção um processo vertical, autocrático e que acabou por desconsiderar a participação de docentes em sua construção. Além disso, os PCNs devem ainda ser avaliados de acordo com os chamados “níveis de

concretização curricular” (BRASIL, 1997, p. 28), que se dividem em quatro e consideram os currículos estaduais, municipais e até mesmo o currículo oculto (quarto nível). Aqui nos deparamos novamente com as contradições da proposta, ao mesmo tempo em que aparenta ser bastante diversa e plural, apresenta-nos uma hierarquia bem definida e vertical das propostas curriculares, de forma que o educador pode acabar preso à execução das propostas estatais e acabe por suprimir seu papel. Mesmo com suas contradições, os parâmetros defendem uma historiografia mais moderna, comprometida essencialmente com a construção da identidade dos educandos (individuais, sociais e coletivas) e na consolidação da cidadania.



Assimile

A construção de identidades consiste em permitir ao aluno identificar e avaliar seus vínculos, sejam eles espaciais, culturais ou até mesmo temporais. O papel da historiografia nesse processo é fundamental, uma vez que esses vínculos são resultados de processos históricos de construção do espaço, sejam eles materialistas ou mais amplos. A identidade é fundamental para esclarecer o que a sociedade espera de cada um de nós e o que podemos esperar dela, assim como para se adaptar e, no futuro, promover as mudanças que sejam necessárias. Entender a memória, a história oral e a vivência como instrumentos historiográficos permite aos nossos educandos se perceberem como agentes de construção da sociedade e do espaço em que vivem.

Percebe-se aqui uma abordagem fenomenológica vinculada à construção de uma ciência/disciplina dinâmica, constituída enquanto instrumento de adaptação e transformação de indivíduos e da sociedade. Mais especificamente para os primeiros ciclos do ensino fundamental se propõe como conteúdos fundamentais “a História local e do cotidiano”, que passam a figurar como um ponto de partida, no qual o aluno desenvolve habilidades de identificação e análise histórica a partir de sua realidade próxima, facilitando a utilização de seus conhecimentos prévios. Para essa etapa do aprendizado, pode-se dizer que os parâmetros promovem sua melhor proposta, ao partir da realidade do aluno para a conceituação historiográfica, permitindo, assim, um processo mais plural e significativo. Ao verificarmos que isto não acontece nos demais ciclos, quando se percebe a opção por um conteúdo programático ao invés de um temático, podemos

considerar que cresce a responsabilidade do docente em promover um processo educativo mais próximo da realidade de seus discentes.



Exemplificando

Observamos uma concepção programática dos conteúdos – detalhista, vertical e predefinida – quando um educador aborda de forma cansativa fatos históricos de lugares distantes da realidade de seus educandos. Já em uma abordagem temática, parte-se de uma problemática local, por exemplo, o déficit de saneamento básico, para entender o desenvolvimento urbano desigual. Em outra possibilidade temática, o educador, localizado em um estado de industrialização marginal, aborda a industrialização brasileira estudando os efeitos de sua concentração – em termos das disparidades regionais e suas consequências – e os efeitos desenvolvimentistas gerados pela recente desconcentração industrial, o que teria mais significado para seus discentes do que analisar um processo distante temporalmente e espacialmente.

O entendimento dessas contradições presentes nos PCNs demanda uma análise da própria trajetória histórica do currículo historiográfico. Essa análise nos mostra que sempre houve por parte do Estado o interesse em utilizar a educação, em especial as Ciências Humanas, como ferramenta de justificação ideológica de seus projetos de poder. Quanto se institui a História como sagrado, mesclando ideologias religiosas com a necessidade de uma formação cívica, atende-se ao interesse de justificar a associação entre Estado e Igreja. Uma vez que há a consolidação de uma legitimidade do recente Estado brasileiro, torna-se importante que sua soberania seja fortalecida e, para tanto, seu poder seja desvinculado de uma instituição transnacional; o ensino de História passa então a ter como objetivo desenvolver aspectos civilizatórios e patrióticos.

Ao longo do século XX podemos destacar a orientação desse ensino direcionado à criação e consolidação de uma identidade nacional e à formação de uma classe trabalhadora competente para exercer funções urbanas, mantendo sua inércia em termos de posição social. Para tanto, nossa identidade nacional foi idealizada e nossos problemas mascarados. Esse século ainda ficou muito marcado pela dicotomia entre o autoritarismo clientelista do Estado e os movimentos sociais que pleiteiam democracia, isso porque os sucessivos governos autoritários implantados no país trabalharam para reduzir o papel

da História e da Geografia como disciplinas que pudessem analisar criticamente a sociedade, em um processo de substituição dessas pela disciplina de Estudos Sociais, que suprimiu seu conteúdo em prol de uma ideologia ufanista para embasar regimes ditatoriais, o que, em contrapartida, conflitava com as produções científicas internacionais que construíam uma historiografia crítica marxista que alimentava demandas democráticas por parte de movimentos sociais brasileiros, culminando também na proposição de uma História Nova.

Já no quarto final do século, o processo de redemocratização associado à ascensão de uma ideologia liberal permitiu o retorno da História como ciência de análise e questionamento das verdades preestabelecidas, objetivando uma sociedade mais humanística, culturalmente diversa e socialmente equitativa. Esse processo também foi permeado por interesses ideológicos neoliberais e de movimentos que buscavam conter o avanço de uma historiografia mais crítica e transformadora da sociedade. Novamente, marcada por contradições, buscou-se produzir uma História que corroborasse com uma sociedade diversa, mas que mantivesse o *status quo* em termos políticos e econômicos. Assim, dessa maneira dialética, tem-se desenvolvido propostas metodológicas e curriculares para a historiografia ao longo de seu processo de desenvolvimento; com os PCNs e a BNCC não foi diferente.

A construção da BNCC envolveu uma série de concepções e interesses desde seu início e, mesmo que carregue grandes questionamentos em relação aos interesses do Estado brasileiro ao centralizar e obter mais controle sobre a educação, teve em um primeiro momento uma participação bastante plural, envolvendo representantes de sindicatos de trabalhadores na área da educação, representantes de organizações de classe e de institutos mantidos pela iniciativa privada. Essa diversidade marcou um embate entre uma visão crítica e a tecnicista da disciplina, o que não nos traz grande novidade. Além dessa dicotomia comum, o processo também foi marcado por muita crítica, as quais questionam uma série de fatores: a real necessidade e pertinência de uma unificação curricular; a velocidade e pressa que levam a se desconsiderar efetivamente uma participação democrática, que por sinal contrasta com a falta de celeridade nas outras metas do Plano Nacional de Educação, principalmente no que tange o aumento dos investimentos públicos; a forma como os professores, em especial aqueles que trabalham junto à educação

fundamental, são considerados no processo e no produto; e uma possível submissão da prática docente aos instrumentos de avaliação externa.



Pesquise mais

Desafios da Educação: Especial - O currículo de História na Base Nacional Comum Curricular. Direção de Jean Barbosa. Produção de Fábio Eitelberg. Coordenação de Mônica Teixeira. São Paulo: Univesp - Tv, 2015. (31 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v5oOwNqtktA>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Esse vídeo faz parte de uma série de entrevistas cujo objetivo é debater a idealização e construção da Base Nacional Curricular Comum, sendo que nesta entrevista se analisa especificamente os impactos sobre o ensino de História e o seu desenvolvimento enquanto ciência em nosso país.

Dito tudo isso, alguns profissionais podem se assustar perante o jogo de poder que envolve as políticas educacionais públicas e a produção de suas diretrizes, principalmente por perceberem que podem ser jogados de um lado para outro de acordo com os grupos que ascendem ao poder e ao seu projeto de poder. No sentido de tranquilizar o futuro profissional pode-se dizer que ele tem duas armas das quais pode dispor: a proximidade com o processo de ensino-aprendizagem e sua capacidade intelectual e profissional como ferramentas para adequar normas e diretrizes de acordo com as especificidades do local.



Reflita

Em uma democracia representativa, ainda mais com as dimensões que a nossa apresenta, é comum que haja um jogo de interesses entre grupos políticos dominantes, no intuito de justificar e reforçar seus projetos de poder. A educação sempre foi um instrumento central dessas disputas, colocando a práxis do docente no centro de acaloradas discussões. Como fica o profissional nesse embate? Não é natural que aos profissionais, seja vinculada a responsabilidade de transpor interesses políticos oficiais, em nome de suas concepções ideológicas e da melhor execução de sua atividade? Seria exclusividade dos professores estar no meio de disputas de interesses e de poder? Quando movimentos

ou grupos políticos tentam cercear nossos direitos ou controlar nossa atuação, não cabe a nós, individual e coletivamente, combater essas tentativas? As tentativas de dar nova identidade à nossa prática, seja como educador, mediador ou facilitador, não significaria o próprio esvaziamento de nossa identidade enquanto professores? É possível transformar a realidade se não soubermos ao certo qual é nosso papel social?

Independentemente das críticas e jogos políticos, inseridos nos processos de construção dos PCNs e da BNCC, temos o dever enquanto profissionais de analisar seu conteúdo e mediar o processo de aplicação de determinações legais, com a diversificação necessária para se atender às especificidades de demandas locais. Isso significa que a mera negação de seu conteúdo é tão ineficaz quanto sua aplicação cega, demandando assim maior domínio sobre suas propostas. A prerrogativa da aplicação desses conteúdos está na construção sólida e embasada da metodologia de pensamento a ser aplicada, de maneira que o docente não pode desenvolver sua práxis sobre incertezas e insegurança teórico-metodológica. Nesse sentido, uma definição clara da concepção de tempo histórico, sua relação com a cronologia, com o tempo natural e com a noção de processos históricos é fundamental, pois será a pedra guia do pensamento historiográfico a ser desenvolvido em sala de aula. As concepções mais modernas dessa ciência dão conta de que essa definição é tão importante quanto o conteúdo em si, pois constituirão as bases do pensamento crítico e da atuação dos discentes na produção contínua da História, ou seja, fundamentam a construção de sua identidade e cidadania.

Em termos de conteúdo proposto, tanto os PCNs quanto a BNCC, apresentam o que chamam de objetivos gerais de aprendizagem ou competências específicas, os quais propõem ou estipulam as habilidades e competências a serem trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem. Destacam-se o desenvolvimento de habilidades que permitam aos educandos estruturar sua identidade, individual e coletiva; analisar eventos e processos em diferentes tempos e com diferentes ferramentas; compreender os conceitos de mudanças e permanências, com multiplicidade de circunstâncias, resultados, lugares e comunidades; questionar noções ou

propostas de realidades; compreender, respeitar, aceitar e valorizar a diversidade em múltiplos aspectos, concebendo-a como um patrimônio sociocultural, algo a se estimular e não coibir. De forma mais simplificada, propõe para o ensino fundamental (ciclo I) que se trabalhe o desenvolvimento de ferramentas historiográficas a partir da vivência íntima e próxima dos educandos, assim como começar a construção de uma identidade que lhe permita reconhecer diferenças e semelhanças com outros grupos, assim como a iniciativa atitudinal de respeitar e aceitar essa diversidade.

Propostas de ensino que tenham esse conteúdo como objetivo, devem ter como foco o aluno como indivíduo para então passar ao seu grupo social, começando sempre pela investigação dos conhecimentos prévios. Mas como alunos do ciclo I podem ter conhecimentos prévios? Não se tratam de conceitos historiográficos, mas sim de identificar em seus educandos a capacidade de reconhecer elementos históricos e geográficos importantes para a construção de uma identidade, assim como as diferenças e semelhanças entre grupos de locais e tempos distintos. Cumprida essa etapa, o professor pode então passar para a classificação cronológica de eventos, em termos de “localizá-los”, temporalmente, e de avaliar sua duração. Posteriormente, ainda nessa etapa concreta, o professor pode incitar os alunos a relacionar o espaço e o tempo, ou seja, verificar semelhanças e diferenças entre espaços distintos em tempos distintos, isso irá auxiliá-los a desenvolver posteriormente uma noção acerca das mudanças e permanências. Nesse processo é vital a utilização de recursos visuais, sejam eles fotográficos ou audiovisuais, objetivando apresentar dados mais visíveis aos educandos, assim como também será muito importante incentivar os alunos a apresentarem suas análises e considerações, valorizando seu processo de descobrimento e aprendizado e fornecendo-lhes segurança para executar atividades futuras.



Exemplificando

Uma atividade comum para o primeiro ciclo, porém sempre rica e profícua, envolve a construção de uma narrativa histórica. Nesse caso, considerando que os alunos são companheiros de comunidade ou possuem convivência advinda do ensino infantil, o professor pode propor que busquem fotografias que demonstrem sua convivência

enquanto grupo. Posteriormente, eles deverão apresentar aos colegas as imagens, contando a história ou situação de seu contexto (deve ser feito em conjunto com o colega que aparece junto na imagem) e identificando tempo e local de sua ocorrência. Por fim, a cada imagem os participantes devem escolher e escrever palavras que identifiquem características que gostem de seus colegas, que sejam diferentes das suas, assim como algo que tenham aprendido ao conviverem uns com os outros.

Assim como já foi definido na seção anterior, é fundamental iniciar a proposta de ensino identificando o momento certo de executá-la, em relação a algum conceito prévio que esta demande ou à adequação etária. Sua execução deve iniciar com a investigação de conhecimentos prévios que serão utilizados no desenvolvimento da atividade, a qual precederá a exposição de novos conceitos. Isso porque é fundamental que haja uma construção ativa desses saberes, ou seja, a partir daquilo que os alunos são capazes de identificar, por exemplo, a questão cronológica ou mesmo uma ideia inicial de permanências e mudanças. Por fim, a socialização deve cumprir os requisitos de levar os educandos a reconhecerem semelhanças e diferenças entre si, corroborando para construir identidades individuais e coletivas, assim como para exercitar o respeito e a valorização às diferenças. Não se deve deixar passar também a oportunidade de fazê-los treinar e desenvolver suas habilidades de escrita, até porque a BNCC deixa clara a necessidade de se priorizar competências de leitura e escrita nessa fase do aprendizado.

Em termos de avaliação, como já nos aponta as melhores correntes de pensamento pedagógico, esta deve ser global, diversificada e contínua. Isso significa dizer que cada etapa da atividade deve ser considerada ao avaliar o desempenho dos educandos (diversificada e global), e o professor deve orientá-los quando necessário, assim como propor que uma análise seja refeita quando essa não atingir os objetivos definidos previamente (como uma forma de "recuperação contínua"). Sendo mais específico, o educador deve avaliar a capacidade de o educando identificar a mudança de características ao longo do tempo como parte de um processo, ou seja, de um conjunto de eventos responsáveis pela construção do presente. Deve-se ainda verificar a capacidade de os alunos reconhecerem semelhanças nas pessoas

diferentes e virtudes nas diferenças, tendo como princípio respeitar e valorizar essa diversidade, o que estará diretamente associado a sua autoconfiança identitária. Diferentemente das correntes tradicionais de educação, a avaliação aqui deve ser vista como sendo formativa, ou seja, parte direta do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas um momento de culminância, ou seja, a verificação acerca da compreensão de conceitos ou desenvolvimento de atividades deve ser constante e concomitante ao próprio processo, corroborando com o aprendizado; necessidade esta que se mostra mais aguda ainda nos ciclos iniciais do ensino fundamental.

É possível que haja críticas a essa visão, muitas delas taxativas e mais preocupadas em julgar estereótipos. Essa é uma problemática que permeia a disputa ideológica e de poder já mencionada e que é agravada por uma falsa dicotomia entre historiadores “científicos” e professores de história. Ora, se a História é produzida pela sua própria análise, ela é resultado tanto de pesquisas científicas como das relações humanas em sala de aula. Em meio a todo o jogo de interesses ideológicos e políticos que atingem nossa atividade e que desejam nos cercear ou limitar, cabe a nós, professores, na acepção da palavra, promover, orientar, avaliar e dar significado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre o aluno como protagonista do processo, de maneira que possamos superar as cíclicas disputas de poder que permeiam nossa práxis.

Sem medo de errar

Como observamos ao longo de toda a construção teórica e metodológica realizada nesta disciplina, a historiografia é uma ciência com amplo alcance epistemológico. Por ter como objeto de estudo o tempo histórico, acaba sendo responsável por permitir a análise dos mais diversos acontecimentos, os quais são vistos como integrantes de um processo histórico. Se a História tem por função analisar as práticas pretéritas para, de acordo com uma interpretação calcada em valores contemporâneos, fornecer elementos que irão estruturar nossa forma de pensar e agir.

Nesse desafio, temos uma série de questões a considerar: a competência da disciplina para coordenar o evento comemorativo; a relevância do evento e do trabalho para o aprendizado; a relação

entre o projeto e o currículo oficial; e a inserção do projeto, em termos de execução e resultados, no processo de aprendizado de todos os envolvidos. A resolução adequada destas questões é a chave para a solução da situação problema e, além disso, para a consolidação das práticas docentes perante a Diretoria de Ensino, equipe gestora, docentes, pais e alunos.

Sobre a relevância do evento e a competência dessa ciência, devemos demonstrá-las sob o aspecto do pensamento historiográfico e pedagógico. Em primeiro lugar, a concepção mais moderna de tempo histórico o vê como uma sucessão de eventos, com múltiplas cronologias e interconectados, de forma que ações pontuais produzem efeito contínuo ao corroborarem entre si. A fundação de uma escola não pode ser vista como um ato isolado, sendo comemorado apenas por conveniência social, é sobretudo um evento fundamental na cadeia de acontecimentos, que até o presente influencia na dinâmica desse objeto técnico (note-se que esse conceito geográfico é muito pertinente às análises históricas, pois vincula os objetos, uma espécie de permanência, às práticas sociais, constantemente em mudança). Se a História é feita constantemente, é fundamental relembrar, comemorar e dar novos significados a eventos tão importantes, reforçando identidades. Do ponto de vista pedagógico, é mais fácil ainda justificar a atividade. Se a história é constantemente produzida, nada mais profícuo ao aprendizado dos educandos que eles produzam novas histórias, novos significados ao analisar eventos pretéritos, para que percebam a historiografia como uma ciência viva e ativa, constantemente em contato com as ações e os valores promovidos socialmente.

Independentemente dos resultados finais, em termos de culminância, a própria execução do projeto com participação ativa e protagonista dos educandos constitui-se em si na justificativa de sua realização. Sendo os alunos, responsáveis por realizar análises historiográficas e preparar formas de expor essas interpretações, tornam-se eles os responsáveis por produzir a História, executando o ofício do historiador. Não seria esse um dos objetivos de aprendizagem da disciplina? Ao realizar suas tarefas, os educandos acabarão por construir ou dinamizar sua identidade, enquanto parte da comunidade, a identidade coletiva do grupo, além de desenvolverem habilidades e competências relativas à identificação de diferentes tempos em termos de duração, permanências e mudanças ao longo

do processo histórico. Isso acaba por vincular a práxis docente às propostas curriculares e diretrizes didáticas, corroborando para a formação cidadã, valorização da comunidade e de suas instituições e até a crítica sobre eventos e problemáticas persistentes em relação ao processo estudado (no caso a dicotomia entre a declarada importância dispensada à educação e a falta de investimentos que eventualmente é observada nesse setor). Pode-se esperar ainda, que os efeitos da realização dessa atividade serão duradouros e profundos, uma vez que os educandos poderão se sentir como protagonistas de fato, aprofundarão seus vínculos com o lugar e sua identidade enquanto indivíduo e integrante de um grupo ou comunidade e, por fim, aguçarão seu senso crítico e de responsabilidade cidadã. Assim, a História, por ser capaz de dialogar com várias ciências e escolas de pensamento, se mostra a disciplina/ciência mais adequada para planejar, organizar e fomentar o evento.

Avançando na prática

Plano nacional do livro didático

Descrição da situação-problema

De acordo com os cronogramas federais, regularmente há a troca do livro didático a ser utilizado em cada unidade escolar. Nesse processo, os educadores titulares de cada disciplina assumem a responsabilidade de analisar os títulos disponíveis e escolher o que melhor se adequa aos processos de ensino-aprendizagem executados na escola. Para tanto, dentro de um prazo preestabelecido, os professores recebem exemplares dos produtos disponíveis e analisam todos, optando por um deles após reunirem-se por área e discutirem suas considerações.

Percebe-se que esse processo de escolha demanda grande responsabilidade, uma vez que o material escolhido será aquele que estará disponível aos educadores e educandos durante os próximos três anos, de maneira que se constitui em um planejamento de médio prazo.

Acrescenta-se a essa situação o fato de que em muitas unidades escolares, não raro, só há um professor efetivo em uma determinada disciplina, sendo o quadro complementado por professores temporários, os quais muitas vezes se mostram muito dependentes

do livro didático, devido à insegurança resultante de uma formação recente. Assim, a escolha do profissional repercutirá na prática docente de todos os demais colegas que não participaram da escolha.

Resolução da situação-problema

Novamente, a solução da situação demanda o uso combinado das competências e do conhecimento desenvolvido ao longo dessa disciplina, uma vez que a escolha do livro didático demanda conhecimento apurado da disciplina, de seus conceitos fundamentais, da concepção científica e pedagógica adotada pela unidade escolar, da análise acerca das especificidades do local e dos instrumentos didáticos disponíveis.

A primeira decisão importante é não se deixar levar por considerações externas à unidade, em termos de custos do material, pressões da comunidade ou de movimentos sociais, ou mesmo da manifestação de vontade por parte dos pais. O educador deve ter como objetivo apenas atender da melhor forma possível os requisitos do processo de ensino-aprendizagem. A escolha demanda um autoconhecimento científico e pedagógico, ou seja, que se tenha uma ideia clara acerca do paradigma historiográfico preferido e da linha pedagógica seguida. Mesmo que seja uma escolha de impacto no grupo docente, o educador deve ter firme sua convicção acerca de como trabalhar a disciplina de História. Faz-se necessário também o conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, ou seja, a concepção coletiva do corpo docente e gestão sobre como deve ser o processo pedagógico.

Por fim, a escolha deve atender aos requisitos legais acerca do currículo mínimo, presentes na Base Nacional Comum Curricular e, dentro das possibilidades, ser compatível com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que estes são uma ferramenta de orientação muito utilizada e popular entre os educadores.

Faça valer a pena

1. Analise atentamente a tabela e o texto abaixo para responder à questão

HABILIDADES
(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família.
(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias das famílias.
(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família e à escola.
(EF01HI04) Identificar as diferenças entre o ambiente doméstico e o ambiente escolar, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.
(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar.

Fonte: MEC (2016, p. 357).

A tabela retirada da Base Nacional Comum Curricular apresenta as habilidades trabalhadas junto aos educandos (as) do Ensino Fundamental (Ciclo I), estando relacionadas diretamente com as competências fundamentais de atuação cidadã e respeito às diversidades.

Considerando-se os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular e as habilidades apresentadas na tabela, pode-se dizer que:

- A BNCC propõe que ao se compreender a construção e temporalidade das relações pessoais é possível compreender diferentes formas de convivência.
- A BNCC trata a temporalidade das relações sociais como um elemento dissociado da questão das diversidades.
- A BNCC trata a temporalidade das relações sociais como um elemento dissociado da questão das diversidades.
- A BNCC nos faz crer que somente ao reconhecer e compreender a diversidade de relações sociais aprendemos como nos portar em diferentes lugares.
- A BNCC trata como competência fundamental, ser capaz de diferenciar o espaço íntimo da casa com o espaço coletivo escolar.

2. Leia e analise atentamente o texto para responder à questão.



A BNCC de História no ensino fundamental – Anos iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do ensino fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam (MEC, 2016, p. 353)

Nesse texto, os autores da Base Nacional Comum Curricular apresentam seus principais objetivos de aprendizagem para a História e apontam para sua concepção historiográfica e pedagógica para se alcançar esses objetivos. Pensando-se em como podemos aplicar esses conteúdos para desenvolver as competências esperadas, avalie as asserções a relação proposta entre elas.

I. Em substituição a abordagem Programática, a BNCC aponta para a abordagem Temática do conteúdo como a forma mais eficaz para se alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.



PORQUE

II. A abordagem Temática é aquela que traz os conteúdos para perto da vivência dos educandos, apresentando-lhes situações problemas do seu cotidiano nas quais estejam inseridos os conteúdos a serem trabalhados. Sendo a melhor maneira de se trabalhar com a formação de identidade dos educandos.

Considerando as ideias expostas no texto, avalie a veracidade das asserções e a possível relação de causa-efeito entre elas.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. Leia atentamente o texto para responder à questão.

Retomando as grandes temáticas do ensino fundamental – Anos iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o ‘Eu’ do ‘Outro’. Esse é o ponto de partida. (BRASIL, 2016, p. 354)



No texto é possível identificar os objetivos de aprendizagem impressos na Base Nacional Comum Curricular, assim como sua concepção da História enquanto ciência e disciplina. Nesse contexto, avalie as afirmações.



I. A Base Nacional Comum Curricular, como um documento fruto de interesses políticos e ideológicos, apresenta uma concepção marxista da historiografia, definida mais especificamente como Materialismo Histórico e Dialético.

II. Os autores da Base propõem que o processo de ensino-aprendizagem tenha como foco a construção da identidade do aluno, vista como ponto de partida para o reconhecimento da diversidade social, ação fundamental para a construção e valorização de uma coletividade multicultural.

III. A proposta de construção da identidade dos educandos a partir da percepção de sua vivência cotidiana em seu lugar mais próximo e intimista denota uma concepção fenomenológica, fundamentada nas proposições da Escola dos Annales.

Ao avaliarmos as concepções científicas e pedagógicas expressas nesse fragmento da Base Nacional Comum Curricular, pode-se dizer que é correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) I e II, apenas.
- c) I e III, apenas.
- d) II e III, apenas.
- e) I, II e III, apenas.

Referências

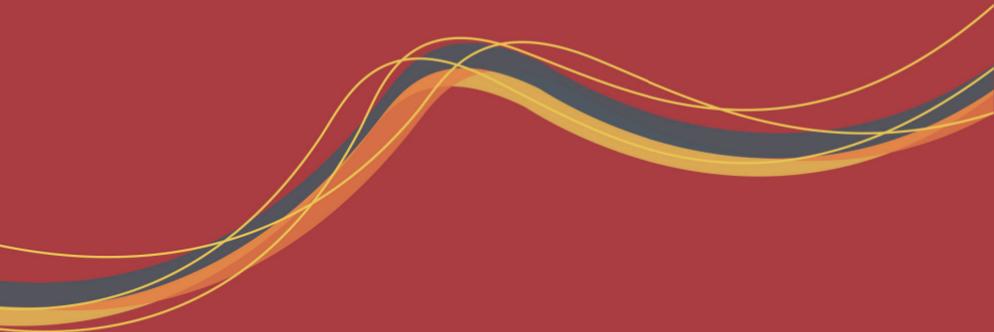
BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. 396p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/26158/19188>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PIZZATO, M. D. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 16, p. 95-137, dez. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/14021/12871>>. Acesso em: 30 jun. 2017.



ISBN 978-85-522-0243-1



9 788552 202431 >