

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Geografia

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
GEOGRAFIA**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Cristina Vivian Gavioli de Jesus
Gisele Zambone
Juliana Carla Muterlle Bitar
Marcio Miguel de Aguiar
Valquiria Elita Renk

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Jeani Delgado P. Moura - UEL
Maria Encarnação Spósito – UNESP – Campus Presidente Prudente

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Jam3 Comunicação



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4 AVALIAÇÃO	31
5 REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	37
1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA	38
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA	50
3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	68
3.1 A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	69
3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	71
3.3 A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	71
3.4 A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	73
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	75
4.1 EXEMPLOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS ESTRUTURANTES, BÁSICOS E ESPECÍFICOS	76
4.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DOIS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	78
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	80
4.3.1 A aula de campo	80
4.3.2 Os recursos audiovisuais	81
4.3.3 A cartografia	82
4.3.4 A literatura	84
5 AVALIAÇÃO	85
6 REFERÊNCIAS	87
ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Geografia	92



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolivelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. “Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. As regras do método sociológico. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. Antropologia Estrutural I e II. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”

Antônio Machado

Poemas del Alma



1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA GEOGRAFIA

Estabelecer relações com a Natureza fez parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos desde suas primeiras formas de organização. Para os povos caçadores e coletores, foi fundamental observar a dinâmica das estações do ano e conhecer o ciclo reprodutivo da natureza. Para os povos navegadores e, predominantemente, pescadores, conhecer a direção e a dinâmica dos ventos, o movimento das marés e as correntes marítimas eram condições de existência. Para os primeiros povos agricultores, foi essencial conhecer as variações climáticas e a alternância entre período seco e período chuvoso. Esses conhecimentos permitiram às sociedades se relacionarem com a Natureza e modificá-la em benefício próprio.

Na Antiguidade Oriental, os povos da Mesopotâmia e do Egito, por exemplo, por dependerem da irrigação para a produção agrícola, realizaram estudos dos regimes fluviais do Nilo, Tigre e Eufrates e estudos de geometria, pois as cheias desses rios influenciavam a demarcação das áreas para cultivo. Ainda nesse período, a atividade comercial levou à intensa navegação pelos mares Mediterrâneo e Vermelho, à expansão do mundo conhecido e, com isso, a maior produção de conhecimento geográfico (ANDRADE, 1987).

Na Antiguidade Clássica, muito se avançou na elaboração dos saberes geográficos. Ampliaram-se os conhecimentos sobre as relações Sociedade ↔ Natureza, sobre a extensão e características físicas e humanas dos territórios imperiais. Estudos descritivos das áreas conquistadas e informações sobre a localização, o acesso e as características das cidades e regiões dos impérios eram conhecimentos fundamentais para suas organizações políticas e econômicas.

Nesse contexto, desenvolveram-se outros conhecimentos, como os relativos à elaboração de mapas, discussões a respeito da forma e do tamanho da Terra, da distribuição de terras e águas, bem como a defesa da tese da esfericidade da Terra, o cálculo do diâmetro do planeta, cálculos sobre latitude e definições climáticas, entre outros.

Na Idade Média, o pensamento geográfico foi influenciado pela visão de mundo imposta pelo poder e pela organização socioespacial então estabelecida. Contestou-se a

[...] idéia da esfericidade da Terra [...]. No século VI, em Alexandria, procurou-se estabelecer que a Terra tinha uma forma tabular, por ser semelhante ao Tabernáculo judeu, sendo mais comprida que estreita [...].

A distribuição das terras e das águas na superfície da Terra também provocou grandes discussões entre sábios e pensadores, em consequência da expansão do mundo conhecido, provocada pelos

movimentos religiosos e pelo interesse comercial, acentuando-se nos Tempos Modernos em face das grandes inovações ocorridas nos estudos náuticos – a divulgação do uso do astrolábio, da bússola, o surgimento de novos tipos de embarcações, como a caravela e a nau etc (ANDRADE, 1987, p. 34).

A forma do planeta voltou a ser discutida a partir do século XII, quando os mercadores precisavam representar o espaço com detalhes para registrar as rotas marítimas, a localização e as distâncias entre os continentes. A questão da distribuição das terras e das águas tornou-se, cada vez mais, pauta de discussões e de pesquisas que alcançaram e ultrapassaram o contexto das Grandes Navegações.

Até o século XVI, entretanto, esses assuntos eram temas do pensamento especulativo, ou seja, “a filosofia e a ciência formavam um único campo racional” (ARAÚJO, 2003, p. 24). Por isso não se pode falar de conhecimento geográfico, pois esse e outros campos dos conhecimentos hoje legitimados ainda não tinham estatuto próprio.

A partir do século XVI, de modo especial, os viajantes colonialistas passaram a descrever e representar detalhadamente alguns elementos do espaço – rios, lagos, montanhas, desertos, planícies – e também as relações Homem ↔ Natureza, observadas em sociedades distintas com levantamento de dados sobre os territórios coloniais, suas riquezas naturais e seus aspectos humanos.

Assuntos que mais tarde constituiriam parte do conhecimento disciplinar da Geografia tornaram-se preocupação de Estados, sociedades e pensadores interessados, por diferentes razões, em conhecer o espaço geográfico. Temas como comércio, formas de poder, organização do Estado, produtividade natural do solo, recursos minerais, crescimento populacional, formas de representação de territórios e extensões de territórios eram preocupações dos grandes impérios coloniais.

Porém, somente em fins do século XVII, esses temas começaram a passar pelo “olhar objetivador da ciência”. Nessa época, o reconhecimento do método indutivo experimental como método científico deu às pesquisas sobre a natureza uma legitimidade científica que, mais tarde, abrangeria as pesquisas em Geografia (ARAÚJO, 2003, p. 24).

Até o século XIX, contudo, não havia sistematização da produção geográfica. Os estudos relativos a esse campo do conhecimento estavam dispersos em obras diversas, desde literárias até relatórios administrativos e, por isso, embora a Geografia ainda não existisse como ciência, “os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas” (MORAES, 1987, p. 41).



Em alguns países europeus, em função dos interesses do capitalismo emergente, foram criadas sociedades geográficas que organizavam expedições científicas para a África, Ásia e América do Sul, a fim de conhecer as condições naturais desses continentes, catalogando e inventariando criteriosamente suas riquezas. Tais informações serviram aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes dos países colonizadores, com o intuito de explorar as riquezas naturais e a população de suas possessões coloniais.

As pesquisas dessas sociedades subsidiaram o surgimento das escolas nacionais de pensamento geográfico, destacadamente, a alemã e a francesa. O pensamento geográfico, da escola alemã, teve como precursores Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859), mas Ratzel (1844-1904) é apontado como fundador da Geografia sistematizada, institucionalizada e considerada científica. A escola francesa de pensamento geográfico teve como principal representante Vidal de La Blache (1845-1918).

Para Ratzel e a escola alemã, a relação Sociedade ↔ Natureza influenciava o que ele denominava “conquistas cultas” de um povo, ou seja, as condições naturais do meio em que vivia determinado povo estabeleciam uma relação direta com seu nível de vida, seu domínio técnico e sua forma de organização social.

Quanto mais culto um povo, maior o domínio sobre a Natureza, o que proporcionaria melhores condições de vida, conseqüentemente, o aumento da população e a necessidade de mais espaço para continuar seu processo evolutivo.

Pode-se, portanto, aceitar como regra que uma grande parte dos progressos de civilização são obtidos mediante um desfrute mais perspicaz das condições naturais, e que neste sentido esses progressos estabelecem uma relação mais estreita entre povo e território. [...] a civilização traz consigo o fortalecimento de uma ligação mais íntima entre a comunidade e o solo que a recebe (RATZEL, 1990, p. 72).

Com esse posicionamento teórico e político, Ratzel criou o conceito de *espaço vital*, que representava “uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo assim suas potencialidades para progredir e suas premências territoriais” (MORAES, 1987, p. 56). Esse conceito justificava a necessidade do Império Alemão conquistar novas possessões territoriais na África, uma vez que se expandir na Europa seria impossível, devido aos vizinhos serem, também, povos com muitas conquistas cultas.

Para Vidal de La Blache e a escola francesa, a relação Sociedade ↔ Natureza criava um gênero de vida, próprio de uma determinada sociedade. Em sua teoria,

Nas diferentes condições de meio em que o homem se encontrou, e tende primeiro de assegurar sua existência, concentrou tudo o que possuía de destreza e de engenho para alcançar esse fim. Os resultados que atingiu, por inferiores que nos possam parecer, testemunham qualidades que não diferem daquelas que encontram o seu emprego em nossas civilizações modernas senão pela menor soma de experiência acumulada. Há com certeza desigualdades e graus diversos na invenção; mas, por toda a parte, o estudo do material etnográfico denota engenho, mesmo num círculo restrito de idéias e necessidades (VIDAL DE LA BLACHE, 1957, p. 176).

O contato entre diferentes gêneros de vida seria, então, um elemento fundamental para o progresso humano, pois, para Vidal de La Blache, esse contato propiciaria verdadeiras oficinas de civilização.

Esses argumentos, embora diferentes da Geografia Alemã, também justificavam a colonização dos povos que desenvolveram gêneros de vida muito simples, fortalecendo a ideia de missão civilizadora europeia (MORAES, 1987).

O método da Geografia Clássica enfatizava a observação e a descrição minuciosa do espaço em estudo. Na escola geográfica francesa, esses aspectos faziam parte da pesquisa etnográfica da individualidade dos lugares.

Em busca de estatuto científico, a Geografia Clássica criou princípios, regras de procedimento que balizavam o método. Entre os mais expressivos, estão: o *princípio da unidade terrestre* que pressupõe a Terra como um todo, compreendida tão somente numa visão de conjunto; o *princípio da individualidade*, o qual afirma que as características próprias de cada lugar se reproduzem em outro lugar; o *princípio da atividade* que afirma que tudo na natureza é dinâmico e está em constante atividade; o *princípio da conexão* que pressupõe a inter-relação entre todos os elementos da superfície terrestre; o *princípio da comparação* que condiciona a compreensão dos lugares à contraposição das características individuais de cada um deles; o *princípio da extensão*, o qual determina que todo fenômeno manifestasse numa porção variável do planeta; e o *princípio da localização*, pelo qual todo fenômeno é passível de ser delimitado (MORAES, 1987, p. 25-26).

Os aspectos visíveis, mensuráveis e palpáveis da realidade balizavam a pesquisa científica em Geografia e a vinculavam ao positivismo¹.

[...] na realidade não estaríamos muito longe da verdade se admitíssemos que até bem pouco tempo atrás o método geográfico em grande medida restringiu-se à simples descrição. A Geografia tradicional quase sempre trabalhou apenas com o visível, quase nunca encontrou motivos para preocupar-se com o invisível (conceitual) (SILVA, 1995, p. 18).

¹ A Geografia Clássica só pode ser considerada positivista num sentido amplo, “desde o positivismo comteano até o neopositivismo e o positivismo lógico, o que significa que podem ser assim classificados tanto pensadores empiristas quanto os idealistas ou racionalistas. O que há de comum entre eles é a escolha de um modelo elaborado a partir das ciências naturais [...] como padrão de cientificidade; e a rejeição da idéia de essência para enfatizar a crença na natureza incognoscível do real em seu âmago: a verdade científica, sempre relativa, seria por definição uma aproximação frente a esse real - a coisa em si ou o objeto real - sendo que o critério para se avaliar o conhecimento está na sua eficácia instrumental [...]” (VESENTINI, 1992, p. 47).



Esse modo de pesquisar e pensar o espaço pressupunha que a compreensão da totalidade do espaço geográfico do planeta seria alcançada pelo entendimento da soma de suas partes. Isso foi transposto para o ensino por meio de uma metodologia que valorizava a abordagem enciclopédica e fragmentada dos conteúdos e sua intensa memorização.

Enquanto na Europa, principalmente na Alemanha e na França, a Geografia já se encontrava sistematizada e presente nas universidades, desde o século XIX, no Brasil, isso só aconteceu mais tarde porque antes de ser objeto de desenvolvimento científico, a Geografia foi trabalhada como matéria de ensino.

As ideias geográficas foram inseridas no currículo escolar brasileiro no século XIX (VLACH, 2004) e apareciam de forma indireta nas escolas de primeiras letras. No Ensino Médio, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, teve sua estrutura curricular definida pelo artigo 3º do decreto de 02 de dezembro de 1837, que previa, como um dos conteúdos contemplados, os chamados princípios de Geografia. Essa primeira inserção dos conteúdos geográficos tinha como objetivo enfatizar a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais.

A institucionalização da Geografia no Brasil consolidou-se apenas a partir da década de 1930², quando as pesquisas desenvolvidas buscavam compreender e descrever o território brasileiro com o objetivo de servir aos interesses políticos do Estado, na perspectiva do nacionalismo econômico. Para efetivar as ações relacionadas com aqueles objetivos, tais como a exploração mineral, o desenvolvimento da indústria de base e das políticas sociais, fazia-se necessário um levantamento de dados demográficos e informações detalhadas sobre os recursos naturais do país.

Essa forma de abordagem do conhecimento em Geografia perdurou até os anos de 1950-1960, caracterizando-se, na escola, por um ensino de compêndio e pela ênfase na memorização de fatos e informações que refletiam a valorização dos conteúdos em si, sem levar, necessariamente, a compreensão do espaço.

Essa concepção não estava restrita ao ensino de Geografia, mas refletia a concepção mais ampla que dominava todo o desenvolvimento e a abordagem de conhecimentos na escola. Assim, o foco do ensino de Geografia estava na descrição do espaço, na formação e fortalecimento do nacionalismo, para a consolidação do Estado Nacional brasileiro, principalmente nos períodos de governos autoritários. Esse modo de ensinar ficou conhecido como *Geografia Tradicional* e, permaneceu, como prevalente, durante grande parte do século XX, pelo menos até o final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

² Em 1934, foi criado, pelo governo federal, o Instituto Nacional de Estatística que deu origem ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 1937), primeira instituição a reconhecer o fazer geográfico além do objetivo didático. Ainda em 1934 foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o primeiro curso de licenciatura em Geografia na USP. Em 1935 foi ofertado, pela primeira vez, o curso de licenciatura na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nessa época e até 1956, quando aconteceu o XVIII Congresso Internacional de Geografia (RJ), o pensamento geográfico no Brasil, nas universidades, no IBGE ou na AGB, esteve sob influência das escolas clássicas francesa e alemã.

No que se refere ao desenvolvimento de novas abordagens teórico-conceituais, no âmbito da produção do conhecimento geográfico, porém, outros enfoques desenvolveram-se, com destaque, no Brasil, para o que se denominou como Geografia Teórica ou Quantitativa e Geografia da Percepção.

Essas novas correntes do pensamento geográfico desenvolveram-se em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, em função das mudanças do sistema produtivo capitalista que alteraram a ordem mundial dos pontos de vista político, econômico, social e cultural. Serviram de forma mais significativa para a pesquisa e o planejamento espacial (rural e urbano) do que para o ensino de Geografia na escola básica. Embora tais correntes não sejam discutidas neste texto, devem compor os interesses de pesquisa do professor dessa disciplina para enriquecimento de sua capacidade de análise e crítica ao processo de construção do pensamento geográfico, uma vez que essas correntes opunham-se à Geografia Tradicional e ao seu método.

Nesse período histórico, no Brasil, tanto quanto em outros países, os confrontos teóricos e ideológicos entre Capitalismo e Socialismo, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, estimularam a emergência de leituras de mundo mais críticas, que interferiram no pensamento geográfico sob diversos aspectos.

Essas transformações ocorreram cada vez mais intensamente ao longo da segunda metade do século XX e originaram novos enfoques para a análise do espaço geográfico, além de reformulações no campo temático da Geografia.

Do ponto de vista econômico e político, a internacionalização da economia e a instalação das empresas multinacionais em vários países do mundo alteraram as relações de produção e de consumo, bem como entre regiões, entre países e entre os interesses que representam os organismos supranacionais, trazendo para as discussões geográficas assuntos ligados:

- a) à degradação da Natureza gerada pela intensa exploração dos recursos naturais e suas consequências para o equilíbrio ambiental no planeta;
- b) às desigualdades e injustiças decorrentes da produção do espaço geográfico no modo capitalista de produção, em relação à experiência socioespacial do socialismo como uma das realidades geográficas do mundo bipolarizado;
- c) às questões culturais e demográficas mundiais afetadas pela internacionalização da economia e pelas relações econômica e política de dependência materializadas, cada vez mais, nos espaços geográficos dos diferentes países.

Assim, as mudanças que marcaram o período histórico do pós Segunda Guerra Mundial possibilitaram tanto reformulações teóricas na Geografia quanto o desenvolvimento de novas abordagens para seus campos de estudo.

Nesse movimento de renovação do pensamento geográfico, porém, uma abordagem teórico-conceitual chegou ao ensino de forma significativa, contrapondo-se radicalmente ao método da Geografia Tradicional e propondo



uma análise crítica do espaço geográfico. Tal abordagem foi denominada de Geografia Crítica.

No Brasil, o percurso das mudanças desencadeadas no pós-guerra foi afetado pelas tensões políticas dos anos de 1960 que trouxeram modificações no ensino de Geografia e na organização curricular e atrasou a chegada das abordagens teórico-conceituais críticas na escola.

O golpe militar de 1964 provocou mudanças substanciais em todos os setores sociais, inclusive no âmbito educacional, pois, para todas as reordenações econômicas e políticas, são necessárias adequações da educação aos novos moldes vigentes. Essa adequação teve como marco o acordo, conhecido como MEC/USAID, que implicou em reformas na educação universitária, pela Lei nº. 5540/68, e no ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº. 5692/71. Essas leis atrelavam a Educação brasileira à formação de mão de obra para suprir a demanda que o surto industrial do milagre econômico brasileiro geraria, tanto no campo como na cidade.

A ênfase na orientação e formação profissional no 1º e 2º graus, respectivamente, contribuiu para transformações significativas no ensino, regulamentadas pela Lei nº. 5692/71, que afetou, sobretudo, as disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e instituiu a área de estudo denominada Estudos Sociais.

No 1º Grau, essa área envolveria os conteúdos de Geografia e História. No entanto, o que deveria ser entendido como área de estudo passou a ser visto como disciplina de Estudos Sociais e, com isso, os conteúdos das disciplinas de Geografia e História foram reunidos e empobrecidos.

No 2º Grau, foram criadas as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, excluindo do currículo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, consideradas de importância secundária para o ensino técnico privilegiado naquele momento em que se buscava uma formação emergencial de mão-de-obra que comporia o projeto de industrialização dependente.

Como explica Rocha (2000), essa alteração curricular “nas escolas de 1º e 2º graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do Estado Brasileiro”.

O ensino da área de estudo, transformada na disciplina de Estudos Sociais, como já apontado, não garantia a inter-relação entre os conteúdos de Geografia e História, o que tornava essa disciplina meramente ilustrativa e superficial. Mesmo não atingindo essa inter-relação, a disciplina de Estudos Sociais teve um período de vigência de mais de uma década.

Nos anos de 1980, ocorreram movimentos visando ao desmembramento da disciplina de Estudos Sociais e o retorno da Geografia e da História. No Estado do

Paraná, esse movimento iniciou-se em 1983, quando a Associação Paranaense de História (APAH) promoveu o primeiro encontro paranaense de História e Geografia como disciplinas isoladas, resultando na produção de um documento enviado, posteriormente, à Secretaria de Estado da Educação.

Desse movimento, resultou o Parecer nº. 332/84 do Conselho Estadual de Educação, permitindo que as escolas pudessem optar por ensinar Estudos Sociais ou as disciplinas de Geografia e História separadamente, desde que respeitado o princípio de integração que fundamentava o currículo da época. No entanto, não houve o desaparecimento imediato do ensino de Estudos Sociais. O desmembramento em disciplinas autônomas só ocorreu após a resolução nº. 06 de 1986 do Conselho Federal de Educação (PENTEADO, 1994; MARTINS, 2002).

Ainda naquela década, com o fim da ditadura militar, a renovação do pensamento geográfico, iniciada após a Segunda Guerra, chegou com força ao Brasil e as discussões teóricas contrapunham-se à Geografia que se fazia até então e, sobretudo, àquela que ainda se ensinava na escola.

Nessa contraposição teórica, o então emergente movimento da Geografia Crítica no Brasil estabelecia embates com as demais correntes de pensamento, quais sejam: a Geografia Clássica ou Tradicional e o método positivista; a Geografia Teórica e o método neopositivista ou positivista lógico; a Geografia da Percepção e a Geografia Humanística³, ambas pautadas na corrente filosófica da fenomenologia⁴. Nesses embates, além do método de cada uma delas, criticavam-se também seus vínculos políticos e ideológicos⁵.

Alguns fatos históricos destacam-se como emblemáticos e precursores do que se denominou Geografia Crítica no Brasil. O principal deles foi o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros, em 1978, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em Fortaleza. Esse evento foi marcado pela volta do professor Milton Santos ao Brasil, após os anos de exílio por causa da ditadura e teve como principal tema de discussão a Geografia Crítica, baseada na publicação do livro de Yves Lacoste, *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*.

Entre as contribuições importantes encontra-se um novo tratamento para o objeto de análise, sua abordagem não mais enquanto coisa, como frequentemente procede o positivismo, mas na qualidade de processo. De maneira que não se trata de abordar a paisagem, o espaço ou diferenciação de áreas, porém o processo de produção do espaço geográfico (SILVA, 1995, p. 19).

³ Quanto à Geografia Humanista, “ainda que seja possível encontrar suas origens na escola vidaliana de geografia humana e na sociologia urbana de Park, seus verdadeiros primórdios remontam os anos de 1970, em reação ao positivismo lógico, à quantificação exagerada, e às explicações mecanicistas, deterministas e reducionistas, de uma geografia sem homem (PÓCOK, apud GOMES, 1996, p. 305-206).

⁴ “Muitos autores, a partir de pontos de vistas diferentes, contribuíram de maneira diversa para a constituição de um horizonte fenomenológico. O tema foi criado, em 1764, por J. H. Lambert e a partir daí recebeu significações diferentes, notadamente aquelas dadas por Kant, Hegel, Husserl e Heidegger” (GOMES, 1996, p. 116).

⁵ Para estudos mais aprofundados sobre essas diferenças de teoria e método das diversas linhas de pensamento da Geografia sugere-se a leitura de: SANTOS, M. Por uma Geografia Nova (1986) e GOMES, P. C. da C. Geografia e Modernidade (1996)



Esse movimento era orientado por uma aproximação entre a Geografia, o materialismo histórico, como teoria, e a dialética marxista⁶ como método para os estudos geográficos e para a abordagem dos conteúdos de ensino da Geografia.

Os aspectos empíricos (visíveis, mensuráveis e palpáveis) deixaram de ser determinantes para a pesquisa geográfica e para o ensino de Geografia, embora não devam ser descartados. A chamada Geografia Crítica, em seus fundamentos teórico-metodológicos, deu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizou os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando, para isso, o método dialético.

Ao tomar a dialética como método, propôs-se analisar o espaço geográfico a partir de algumas de suas categorias, tais como: totalidade, contradição, aparência/essência e historicidade. Segundo esse método, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade. “A totalidade estrutura os elementos de acordo com uma lógica interna por isso só é compreensível no e pelo todo” (ARAÚJO, 2003, p. 80).

A sociedade é entendida por Santos (1985) como totalidade social. Assim, para que se compreenda a produção espacial é necessário ir além da aparência, dos aspectos visíveis, é preciso compreender como os determinantes políticos, culturais e econômicos se constituem na essência social e produzem as transformações espaciais.

Segundo Santos (1985), há uma relação entre a sociedade e um conjunto de formas materiais e culturais. O espaço pode ser entendido como um produto social em permanente transformação, ou seja, sempre que a sociedade sofre mudança, as formas (objetos geográficos) assumem novas funções. Novos elementos, novas técnicas são incorporados à paisagem e ao espaço, demonstrando a dinâmica social. Os objetos construídos sobre o espaço são datados e vão incorporando novas tecnologias e novas formas de produzir.

Ademais, o que distingue propriamente esse novo entendimento do objeto é que a partir de então ele não se constitui mais o produto empobrecido de uma abordagem indutiva do real, nem é o resultado da intuição ingênua emanada da observação sensível, mas é o produto de uma totalidade rica, de um conjunto de múltiplas determinações (SILVA, 1995, p. 19).

⁶ Sobre as categorias centrais da dialética marxista – totalidade, contradição, aparência/essência, historicidade – sugere-se a leitura de ARAÚJO, I.L. (2003) e SANTOS, M. (2005)

De acordo com esse autor, a história é uma totalidade em movimento e o movimento da sociedade produz mudanças em diferentes níveis e diferentes tempos: a economia, a política, as relações sociais, a paisagem e a cultura em relação umas com as outras.

No Paraná, as discussões sobre a emergente Geografia Crítica ocorreram no final da década de 1980, em cursos de formação continuada e em discussões sobre reformulação curricular, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, que publicou, em 1990, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*.

Esse documento apresentava um projeto político-pedagógico que expressava a necessidade de repensar os fundamentos teóricos e os conteúdos básicos das disciplinas, da pré-escola à 8ª série. Nessa mesma linha, para o 2º Grau, foram produzidos documentos intitulados *Reestruturação do Ensino de Segundo Grau no Paraná* com cadernos separados para as disciplinas e para os cursos técnicos profissionalizantes.

A abordagem teórica crítica, proposta para o Ensino da Geografia naqueles documentos, baseava-se na compreensão do espaço geográfico como social, produzido e reproduzido pela Sociedade humana. Para a seleção de conteúdos, pautava-se na dimensão econômica da produção do espaço geográfico com destaque para as atividades industriais e agrárias, além das questões relativas à urbanização.

Tal proposta apresentava uma ruptura no ensino da Geografia em relação à chamada Geografia Tradicional e rejeitou a abordagem a-histórica, presa a uma metodologia de ensino reduzida à observação, à descrição e à memorização dos elementos naturais e humanos do espaço geográfico, tratados de maneira fragmentada.

Ao propor uma análise social, política e econômica do espaço geográfico, parte do movimento da Geografia Crítica entendeu que a superação da dicotomia entre Natureza e Sociedade (Geografia Física e Geografia Humana) e da abordagem parcelar dos conteúdos, dar-se-ia, na escola, pelo abandono do ensino sobre a dinâmica da Natureza. Por isso, essa proposta não foi imediatamente compreendida nem bem aceita por parte dos professores da rede estadual de ensino.

A compreensão e a incorporação da Geografia Crítica foram gradativas e, inicialmente, vinculadas, tanto aos programas de formação continuada que aconteceram no final dos anos de 1980 e início dos de 1990, quanto à utilização de livros didáticos fundamentados nessa perspectiva teórica. No entanto, essa incorporação da Geografia Crítica no ensino básico sofreu avanços e retrocessos em função do contexto histórico da década de 1990, quando aconteceram reformas políticas e econômicas vinculadas ao pensamento neoliberal que atingiram a educação.



Encontros e conferências realizadas em âmbito mundial, desde o início dos anos 90, priorizavam a Educação, inclusive a Educação Básica, como alvo das reformas consideradas necessárias para a formação de um trabalhador adequado às necessidades do capitalismo no atual período histórico. A reestruturação produtiva reduziu o trabalho estável, gerou também a sua terceirização e, em menor escala, exigiu um trabalhador com “formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente” (FRIGOTTO, 2000, p. 100). Cabia à escola formar tal trabalhador, adaptado à era informacional que deveria ser capaz de: operar diversas máquinas, trabalhar em equipe, utilizar o diálogo para mediar conflitos, tomar decisões coletivas.⁷

Assim, organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais e educacionais que atendessem aos interesses daquelas mudanças. Esse contexto fundamentou a produção e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN nº. 9394/96), bem como a elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, aprovadas em 1998.

Nos PCN propõem-se, então, uma reestruturação curricular que valorize os conteúdos procedimentais e atitudinais (Ensino Fundamental), ligados ao fazer e ao ser, bem como o desenvolvimento das competências (Ensino Médio), entendidas como capacidade de agir de modo eficaz numa situação específica, apoiado em conhecimentos, sem se limitar a eles. Tais pressupostos continham uma crítica à pedagogia do aprender conteúdos de ensino, pois valorizavam, antes, a iniciativa e o aprender a aprender. Por isso, no conjunto de sua proposta educacional, os PCN acabaram por enfraquecer o papel da escola como espaço de conhecimento.

Referente aos PCN de Geografia, as críticas recaíram sobre as linhas de pensamento Tradicional e Crítica. Ambas foram acusadas de terem negligenciado a dimensão sensível de perceber o mundo, e a Geografia Crítica de enfatizar a economia e de fazer política militante (BRASIL, 2002, p. 22).

Tal documento desconsiderou o esforço de aprimoramento teórico-conceitual que o movimento da Geografia Crítica fazia, ao tomá-la unicamente pela perspectiva economicista. Por sua vez, os PCN não apresentaram uma alternativa teórica consistente, ao contrário, assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e confusa.

⁷ “[...] ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão, de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta” (FRIGOTTO, 2000, p. 99).

A assunção de uma tendência conceitual oscila no decorrer dos PCN, pois se ela é muitas vezes clara, em outras a concepção apresentada para os conceitos e categorias centrais dos PCN e/ou a terminologia utilizada nos blocos temáticos identificam-se com diferentes correntes teórico-metodológicas. [...] No entanto há aspectos que parecem indicar que, em vez de uma pluralidade que permitisse distinguir as diferentes abordagens, existe uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo [...] (SPOSITO, 1999, p. 31).

Entre as mudanças provocadas pelos PCN, destaca-se a inserção de temas vinculados às discussões ambientais e multiculturais. A rigor, os debates sobre cultura e ambiente perpassam várias áreas do conhecimento e vêm ganhando destaque na escala mundial desde o final de 1960⁸.

A presença desses temas nos PCN deve-se à recuperação e ao aprofundamento das discussões sobre cultura (Geografia Cultural) e ambiente (Geografia Socioambiental), que na Geografia brasileira ganharam força no contexto histórico da década de 1990 em função de diversos fatores, dentre os quais se destacam:

- as transformações políticas que desencadearam conflitos étnicos e a divisão de alguns países segundo as nações ou formações sociais que lhes eram constitutivas;
- os avanços nos sistemas técnicos de comunicação e informação que possibilitam compartimentar a produção industrial em diferentes etapas, realizadas em territórios diferentes com a ampliação do mercado mundial.

Essa reorganização estrutural da produção e do mercado envolveu e afetou os ambientes naturais, as culturas e as relações socioespaciais em alguns “espaços da globalização”, situados em todos os continentes. Isso trouxe, definitivamente, relevância para aqueles campos de estudo da Geografia.

É preciso lembrar, contudo, que as questões ambientais e culturais estiveram inseridas no temário geográfico desde a institucionalização da Geografia e foram abordadas de várias perspectivas teóricas, das descritivas às críticas. Portanto, apenas inseri-las no currículo, como conteúdos de ensino, não garante criticidade à disciplina.

Assim, a falta de crítica, o ecletismo teórico e a ênfase na abordagem dos temas transversais diminuíram a importância, nos PCN, das especificidades das disciplinas como campos do conhecimento.

No Paraná, essa concepção teórica, associada a uma política neoliberal, que interpretou a autonomia da escola como não-responsabilidade do Estado, resultou

⁸ Alguns eventos relacionados ao tema: 1968, estudo da Unesco, realizado em 79 países, sobre o trabalho desenvolvido nas escolas a respeito da questão ambiental; 1972, Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo; 1977, Conferência intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi; 1987, Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental; 1992, Conferência Rio/92, no Rio de Janeiro. No Brasil, ainda na década de 1990, a criação do Nepec (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura), na UERJ com publicação de periódicos, marcou a importância das questões culturais.



numa ampla variedade de disciplinas ofertadas na parte diversificada do currículo da Educação Básica. Algumas se relacionavam com os saberes geográficos, mas sem clareza do seu objeto de estudo, nem rigor teórico-conceitual. Como efeito daquela política, o objeto da Geografia, seus conceitos e perspectivas analíticas foram vulgarizados (OLIVEIRA, 1999).

As análises desse breve histórico apontam a importância da retomada dos estudos das disciplinas de formação do professor, de modo que este seja estimulado a desempenhar também papel de pensador e pesquisador, participando de grupos de estudo, simpósio de Geografia, pesquisando e produzindo nos projetos de formação continuada⁹. Ao retomar os estudos teóricos e epistemológicos de sua disciplina de formação, o professor de Geografia pode reorganizar seu fazer pedagógico, com clareza teórico-conceitual, restabelecendo, assim, as relações entre o objeto de estudo da disciplina e os conteúdos a serem abordados.

Nesse sentido, a instrução nº. 04/2005 da SEED/SUED suprimiu, da parte diversificada da matriz curricular, as várias disciplinas criadas pelas políticas anteriores, dentre elas, as que abordavam as especificidades regionais como, por exemplo, os assuntos relacionados à Geografia do Paraná. Ficou estabelecido então, que tais assuntos devem ser contemplados nos conteúdos curriculares da disciplina matriz, nesse caso, a Geografia.

Assim, estas Diretrizes Curriculares se apresentam como documento norteador para um repensar da prática pedagógica dos professores de Geografia, a partir de questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino. Problematizar a abrangência dos conteúdos desse campo do conhecimento, bem como reconhecer os impasses e contradições existentes são procedimentos fundamentais para compreender e ensinar o espaço geográfico no atual período histórico.

Essa reflexão deverá ser ancorada num suporte teórico crítico que vincule o objeto da Geografia, seus conceitos referenciais, conteúdos de ensino e abordagens metodológicas aos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais do atual contexto histórico. Para isso, será necessário ter como perspectiva tanto os períodos precedentes, quanto os possíveis movimentos de transformações futuros, numa análise que considere, permanentemente, o processo histórico.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA

⁹ A formação continuada tem como objetivo valorizar os profissionais de educação, com a produção de material didático destinado aos alunos, o “Projeto Folhas”, e também o OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativa) que é uma pesquisa teórico-metodológico da ação docente e tem como interlocutores os professores da rede estadual de ensino.

A análise acerca do ensino de Geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo. Muitos foram os objetos da Geografia antes de se ter algum consenso, sempre relativo, em torno da ideia de que o *espaço geográfico* é o foco da análise. Entretanto, a expressão *espaço geográfico*, bem como os conceitos básicos da Geografia – lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade – não se autoexplicam. Ao contrário, são termos que exigem esclarecimentos, pois, a depender do fundamento teórico a que se vinculam, refletem posições filosóficas e políticas distintas.

No esforço de conceituar o objeto de estudo, de especificar os conceitos básicos e de entender e agir sobre o *espaço geográfico*, os geógrafos de diferentes correntes de pensamentos se especializaram, percorreram caminhos e métodos de pesquisas diferentes, de modo que evidenciaram e, em alguns momentos, aprofundaram a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.

Essa dicotomia permanece até hoje em alguns currículos universitários, assim como em algumas práticas escolares. Diante disso, propõe-se um trabalho conjunto que vise superar a dicotomia entre Geografia Física e Humana, parte do construto histórico com o qual os professores de Geografia convivem pedagógica e teoricamente há muito tempo.

Nestas Diretrizes Curriculares, o objeto de estudo da Geografia é o *espaço geográfico*, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre *sistemas de objetos* – naturais, culturais e técnicos – e *sistemas de ações* – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996).

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. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 1996, p. 51).

A partir dessa perspectiva, os objetos geográficos são indissociáveis das ações humanas, mesmo sendo objetos naturais. Mas, o que são as ações?

A ação é o próprio homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. [...] As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...] As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. [As ações] conduzem à criação e ao uso dos objetos, formas geográficas. [...] As duas categorias, objeto e ação, materialidade e evento, devem ser tratadas unitariamente. Os eventos, as ações, não se geografizam indiferentemente. [...] O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido (SANTOS, 1996, p. 67-70).



O objeto aqui – espaço geográfico – é entendido como interdependente do sujeito que o constrói. Trata-se de uma abordagem que não nega o sujeito do conhecimento nem supervaloriza o objeto, mas antes, estabelece uma relação entre eles, entendendo-os como dois polos no processo do conhecimento. Assim, o sujeito torna-se presente no discurso geográfico (SILVA, 1995).

A espacialização dos fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como a explicação das localizações relacionais dos eventos em estudo são próprias da análise geográfica da realidade. Nesse sentido, numa perspectiva crítica, algumas perguntas devem orientar o pensamento geográfico e o trabalho do professor, tais como:

- Onde?
- Como é este lugar?
- Por que este lugar é assim?
- Por que aqui e não em outro lugar?
- Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico?
- Qual o significado deste ordenamento espacial?
- Quais as consequências deste ordenamento espacial?
- Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros?

Tais perguntas, orientadoras da reflexão sobre o espaço e o ensino da Geografia, embora considerem como pressupostos alguns dos *princípios* da Geografia clássica, superam-nos em complexidade e diferenciam-se em método. Para respondê-las, conforme a concepção de espaço geográfico adotada nestas Diretrizes, é necessário compreender a intencionalidade dos sujeitos (ações) que levou às escolhas das localizações; os determinantes históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos de tais ações; as relações que tais ordenamentos espaciais pressupõem nas diferentes escalas geográficas e as contradições socioespaciais que o resultado desses ordenamentos produz. Para essa interpretação, tomam-se os conceitos geográficos e o objeto da Geografia sob o método dialético.

Nem todos os conceitos considerados nestas Diretrizes, reconhecidos como básicos para o ensino de Geografia, foram desenvolvidos ao mesmo tempo e por todas as linhas teóricas desta ciência. Cada linha teórica enfatizou e desenvolveu alguns conceitos e não outros. Essas linhas vinculavam-se a diferentes visões teóricas e políticas de apropriação e dominação do espaço e isso determinava a maneira como construíram seus quadros conceituais.

Por isso, ao considerar a Geografia uma ciência institucionalizada recentemente (final do século XIX), o papel do Estado-Nação, principal gestor do espaço geográfico, foi (e ainda tem sua importância) fundamental para suas construções e reformulações teórico-conceituais. Nos períodos históricos em que o Estado-

Nação era fortemente presente e decidia como governar o território nacional, ainda que atrelado aos interesses do capital, a construção de conceitos e a leitura política do espaço foram marcadas pelo olhar estatal sobre o espaço.

Mais recentemente, no período em que o Estado-Nação deixou de exercer algumas de suas antigas prerrogativas, as relações político-territoriais que se estabeleceram levaram a uma revisão do quadro teórico-conceitual da Geografia. Assim, nas considerações a seguir, será central, como substrato e contexto, a compreensão dos diferentes papéis historicamente vividos pelo Estado e sua relação com o espaço geográfico.

Os conceitos de *paisagem*, *região* e *território*, por exemplo, foram inicialmente tratados pela chamada Geografia Tradicional, no final do século XIX e início do XX. Naquele período, de diferentes maneiras, tais conceitos eram associados ao papel e/ou aos interesses do Estado. Na perspectiva teórica da Geografia Tradicional, tinham um significado diverso do que é dado a eles agora pela vertente crítica da Geografia. Atualmente, o conceito de território, por exemplo, foi ampliado, ressignificado e associado às relações de poder presentes nas diversas escalas geográficas, para além da tutela exclusiva do Estado-Nação. Distinções e diferenças relativas ao conteúdo desse conceito poderiam ser destacadas em outras correntes teóricas que não tiveram grande importância no ensino de Geografia no Brasil.

Por sua vez, o conceito de *lugar* ganhou destaque com a chamada Geografia Humanística, em meados do século XX, que trouxe a dimensão afetiva e subjetiva para os estudos a respeito do espaço. Sob a nova ordem mundial, a vertente crítica da Geografia ressignificou o conceito de lugar, pois o discutiu em sua relação com o processo de globalização da economia e, de algum modo, considerou seus aspectos subjetivos, enfatizando as potencialidades políticas dos lugares em suas relações com outros espaços, próximos e/ou distantes.

Já os conceitos de *sociedade* e *natureza* perpassaram, de formas diversas, os quadros teóricos da Geografia. Em cada linha teórica, o enfoque foi distinto, porém como par conceitual, eles compõem o pensamento e ultrapassam a condição de conceitos básicos da Geografia, de modo que se tornam categoria de análise do espaço geográfico.

Ao considerar que esses conceitos se constituíram e reconstituíram em diferentes momentos históricos, em função das transformações sociais, políticas e econômicas que definem e redefinem maneiras e ritmos de produzir o espaço e elaborar o pensamento, é fundamental que se explicitem quais referenciais teóricos são adotados nestas Diretrizes.

Entende-se que, para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de



um determinado espaço.

A seguir, serão apresentadas considerações sobre a formação de alguns conceitos geográficos e seus diferentes vínculos políticos e ideológicos, para sua compreensão no campo das abordagens crítico-analíticas. O professor não deve, contudo, limitar-se às conceituações abaixo apontadas, podendo aprofundá-las com outras leituras.

Paisagem

O conceito de paisagem, na discussão da Geografia, começou a ser sistematizado no final do século XIX, a partir do pensamento naturalista e foi marcado pela dicotomia entre paisagem natural e paisagem humanizada ou cultural.

A paisagem natural era definida pela composição orgânica dos elementos naturais (clima, vegetação, relevo, solo, fauna, hidrografia, etc.) que diferenciavam áreas de extensões variáveis. A paisagem cultural, por sua vez, era vista como resultado de um relacionamento harmonioso entre os objetos/elementos naturais e o homem, agente que se adaptava às condições naturais (em termos biológicos) e, também, usava elementos do meio em seu benefício, por meio de técnicas que era capaz de desenvolver.

Em termos teóricos, a identidade da paisagem cultural de um lugar se fazia pela sua classificação em um estágio de civilização, ou seja, de acordo com a evolução do gênero de vida que a produziu¹⁰. Essa noção aproximava os conceitos de paisagem e região, tornando-os similares, pois as paisagens delimitariam regiões geográficas. À Geografia, caberia estudar exaustivamente cada região-paisagem, descrevendo detalhadamente e comparando umas às outras, até que todas as regiões-paisagens do planeta estivessem identificadas. Assim, a compreensão do todo espacial do planeta dar-se-ia pelo estudo de suas partes, de acordo com o método positivista.

Até meados do século XX, essa abordagem teórica e metodológica do conceito de paisagem se manteve predominante. Porém, com o movimento de renovação do pensamento geográfico, desencadeado depois da Segunda Guerra Mundial, houve um abandono da concepção de região-paisagem, considerada insuficiente para explicar o espaço geográfico na ordem mundial, política e econômica que, então, se estabelecia.

Para a Geografia Crítica, uma das correntes teóricas daquele movimento de renovação, as paisagens não se autoexplicam, pois fazem parte de uma totalidade socioespacial determinada por interesses econômicos e políticos, definidos por relações internacionais. Ao definir paisagem tão somente pelo aspecto empírico,

¹⁰ Gênero de vida, domínio de civilização – Conceitos desenvolvidos pela escola francesa de pensamento geográfico vinculado à produção de Paul Vidal de La Blache.

tais correntes levavam a visões reducionistas do espaço geográfico.

Nestas Diretrizes, será adotada a concepção de paisagem que foi reelaborada pela Geografia Crítica a partir da década de 1980, explicitada a seguir.

Manteve-se o aspecto empírico herdado da Geografia Tradicional, entendendo paisagem como “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (SANTOS, 1988, p. 61). Reconheceu-se, também, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas considerou-se que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade.

[...] nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. [...] a paisagem é materialidade, formada por objetos materiais e não-materiais. [...] fonte de relações sociais [...] materialização de um instante da sociedade. [...] O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético (SANTOS, 1988, p. 71-72).

A paisagem é percebida sensorial e empiricamente, mas não é o espaço, é isto sim, a materialização de um momento histórico. Sua observação e descrição servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, mas são insuficientes para a compreensão do mesmo.

Na escola e em grande parte dos materiais didáticos, a paisagem foi, por muito tempo, tratada como o objeto da Geografia. Mais recentemente, sobretudo a partir dos debates instigados pela vertente crítica do pensamento geográfico, a abordagem pedagógica desse conceito, tanto na prática do professor quanto nos materiais didáticos, vem considerando a paisagem como um aspecto do espaço geográfico, sem confundir esses dois conceitos.

Segundo Cavalcanti (2005), para analisar a paisagem e atingir o significado de espaço é necessário que os alunos compreendam que a paisagem atende a funções sociais diferentes, é heterogênea, porque é um conjunto de objetos com diferentes datações e está em constante processo de mudança. Portanto, a análise pedagógica da paisagem deve ser no sentido de sua aproximação do real estudado, por meio de diferentes linguagens.

Região

A palavra *região*, antes mesmo de compor o quadro teórico da Geografia, já era tomada para designar a relação entre uma determinada área e o poder político administrativo exercido sobre ela, “nos tempos do Império Romano [região] era a denominação utilizada para designar áreas que, ainda que dispusessem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das



magistraturas sediadas em Roma” (GOMES, 2005, p. 50).

Pensar o espaço, regionalmente, foi importante para as estratégias político-administrativas ao longo de toda a história, porém, a formulação científica do conceito de região deu-se somente a partir do século XIX como parte dos esforços científicos na Geografia.

No início do século XX, o pensamento da escola francesa elaborou de forma sistemática o conceito de região geográfica, que se diferenciava da ideia de região natural e tornou-se, naquele momento, um conceito central para a Geografia profundamente vinculado ao conceito de paisagem.

Enquanto a região natural era compreendida como “uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em área dos elementos da natureza”, a região geográfica envolvia “uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e natureza” (CORRÊA, 1986, p. 23).

A região geográfica tornou-se o fundamento paradigmático da Geografia no início do século XX porque, de certa forma, explicava a organização política territorial mundial, ainda fortemente compartimentada, na qual cada Império colonial tinha poder soberano e determinava os arranjos socioespaciais de seu próprio território e do território de suas colônias.

Por muito tempo e até as primeiras décadas do século XX

[...] as regiões foram configurando-se por meio de processos orgânicos, expressos através da territorialidade absoluta de um grupo, onde prevaleciam suas características de identidade, exclusividade e limites, devidas à presença desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre áreas se devia a essa relação direta com o entorno. Podemos dizer que, então, a solidariedade característica da região ocorria, quase que exclusivamente, em função de arranjos locais (SANTOS, 1996, p. 197).

Naquele período histórico, os estudos sobre as especificidades das regiões evidenciaram e reforçaram identidades regionais. Isso foi tomado como justificativa à ideia de que, aos povos das regiões consideradas “mais civilizadas”, caberia o direito e o dever de explorar as outras. Afirmava-se que, mais do que obter as vantagens da exploração de terras diversas, o explorador levaria benefícios às regiões onde o homem ainda não sabia como fazer o meio revelar-se para si.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o estudo das regiões em si, resultantes da interação entre um grupo humano e seu meio, tornar-se-ia insuficiente para explicar a nova Ordem Mundial, segundo a qual a ideia de autonomia regional não tem mais sentido teórico, prático ou político. O conceito de região foi, então,

desvalorizado pelas correntes de pensamento geográfico emergentes, que se contrapunham à Geografia Tradicional. A partir desse contexto, Haesbaert (2005) identifica “três mortes da região”.

A primeira morte se deu com os geógrafos quantitativistas que acusaram a Geografia Tradicional de ser anticientífica, pois valorizava o único e o singular (a região) em prejuízo da busca de generalizações e leis. Na mesma época, porém, os geógrafos “teóricos” reabilitaram o conceito de região, definindo-a de acordo com os critérios que interessavam aos planejamentos estatais e à intervenção do capital sobre determinada área. A região era, assim, definida pelo pesquisador e os interesses que o moviam, e não mais um dado empírico externo a ele. Foi “uma passagem da região indivíduo à região sem identidade” (HAESBAERT, 2005, p. 11).

Para a Geografia Crítica, inicialmente, a região lablachiana foi entendida como um “conceito obstáculo”, pois impedia a compreensão das relações socioespaciais internacionais e assumia o papel de sujeito, tornando-se região-personagem histórica¹¹ que naturalizava as diferenças econômicas, sociais e culturais. Esse entendimento de região foi superado em seguida, com a leitura de outras obras de La Blache, até então desconhecidas (LACOSTE, 1988, p. 59).

Mesmo assim, a Geografia Crítica persistiu no enfraquecimento do conceito de região – segunda morte – quando afirmava que, pelo menos nos países centrais do capitalismo, haveria uma tendência à homogeneização econômica que anularia as diferenças regionais. Admitiu, porém, que essa homogeneização jamais se completaria na escala mundial, pois o modo de produção capitalista se desenvolve de maneira desigual e combinada e dá origem às diferentes regiões econômicas do planeta, nas mais diversas escalas (HAESBAERT, op.cit).

Assim, a região foi entendida, pela Geografia Crítica, como produto da divisão internacional do trabalho e expressava “uma das leis da dialética, a da interpenetração [...] de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados apesar de serem diferentes e opostos. [...] os dois processos são, primeiro o da desigualdade e, depois, o da combinação” (CORRÊA, 1986, p. 42).

A partir da década de 1990, outras análises críticas do fenômeno regional destacaram os regionalismos como luta social, deslocando, de certo modo, a discussão do conceito de região. Nesse período histórico, emergiram as lutas por redefinição de fronteiras motivadas por nacionalismos considerados desaparecidos.

O fundamento político do conceito de região se baseia no “controle e gestão de um território” e

¹¹ Para Lacoste, a região-personagem histórica é responsável por “todos os geografismos que proliferam no discurso político [...] as metáforas que transformam em forças políticas, em atores ou heróis da história, porções do espaço terrestre [por exemplo]: a Lorena luta, a Córsega se revolta, a Bretanha reivindica, o Norte produz [...]” (LACOSTÉ, 1988, p. 65).



Se hoje o capitalismo se ampara em uma economia mundial não quer dizer que haja uma homogeneidade resultante desta ação. Este argumento parece tanto mais válido quanto vemos que o regionalismo, ou seja, a consciência da diversidade, continua a se manifestar por todos os lados. O mais provável é que nesta nova relação espacial entre centros hegemônicos e as áreas sob suas influências tenham surgido novas regiões ou ainda se renovado algumas já antigas (GOMES, 1996, p. 72).

Ainda dentro da perspectiva crítica da Geografia, as análises economicistas tratam da relação entre regionalização e globalização, considerando a escala global e a formação dos blocos econômicos (regionais) como um importante viés de análise do espaço geográfico.

Finalmente, a terceira morte da região, ocorrida nos anos de 1990, analisa a organização das redes geográficas, impostas pelo atual processo de globalização que interferem na organização territorial regionalizada. Na verdade, não se trata de mais um anúncio do fim da região, pois pensar as relações socioespaciais em rede não elimina a possibilidade de pensá-las em suas configurações regionais, mas, dicotomiza a perspectiva de análise.

Para compreender essa reconstrução, não apenas da região, mas também dos demais conceitos geográficos, é preciso analisar as aparentes mudanças no papel do Estado como responsável pela demarcação e administração dos territórios. Santos (2000) argumenta que, embora haja interesses políticos e econômicos internacionais querendo o enfraquecimento do Estado, ele ainda é elemento importante na produção do espaço geográfico. Para esse autor, o que está abalada é a soberania nacional e não o Estado, cada vez mais indispensável diante das transnacionalizações de organizações e firmas. O que se redefine, no atual período histórico, são as relações entre as parcelas territoriais do espaço nacional e as empresas.

Contra o argumento de que a globalização tende a eliminar as diferenças regionais do planeta, que torna homogêneos os espaços e faz obsoleto o conceito de região, pode-se afirmar que

[...] em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine, com a extensão a todo ele do fenômeno de região. As regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1996. p. 196).

Ao prosseguir sua argumentação, o mesmo autor afirma que no mundo globalizado, onde as trocas são intensas e constantes, a forma e o conteúdo das regiões mudam rapidamente, porém “o que faz a região não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não” (SANTOS, 1996, p. 197).

Apesar de toda essa trajetória, no Brasil, o conceito de região geográfica marcou o ensino da Geografia por muitas décadas – até meados dos anos de 1980 – e nos currículos, nos livros didáticos, nas salas de aula, esse conceito era abordado de maneira descritiva e compartimentado, de modo que a região (nacional ou continental) era tomada como organismo autônomo, caracterizado pela relação entre fatores naturais e socioculturais próprios. Dentre esses fatores, pode-se citar: clima, vegetação, relevo, hidrografia, origem étnica e religiões predominantes, língua oficial, países e capitais, portos, além dos principais produtos do setor primário, do secundário e seus respectivos destinos.

Vistos todos os detalhes de uma região, partia-se para análise de outra, de maneira que a primeira se tornava conteúdo aprendido e superado. O ensino assumiu o mesmo recorte analítico da pesquisa: focar o espaço geográfico em suas porções regionais de forma compartimentada, cada região de uma vez, até que todas fossem estudadas.

A partir dessas reflexões, propõe-se, nestas diretrizes, que no ensino de Geografia dê-se continuidade às discussões sobre:

- os regionalismos, mesmo que construam regiões pouco longevas;
- os blocos econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais;
- a formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais que compõem diferentes regiões;
- a (re)configuração de fronteiras nas diversas escalas geográficas, motivadas por conflitos de natureza étnica, econômica, política, entre outros que definem e redefinem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas.

Embora tais abordagens não sejam desconhecidas dos professores, é significativo que, ao trabalhar com o conceito de região propicie a compreensão do fenômeno regional num processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, em diferentes escalas. Ainda é importante que os alunos compreendam a regionalização como um recorte de uma totalidade social.



Lugar

O conceito de lugar, de início tomado sob perspectivas teóricas e políticas conservadoras, foi, mais recentemente, ressignificado.

Para o pensamento geográfico tradicional da escola francesa de La Blache, a Geografia era a ciência dos lugares (e não dos homens). Os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciava uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado a uma noção de localização absoluta e à individualidade das parcelas do espaço.

As vertentes humanística e crítica da Geografia ultrapassaram a concepção de lugar como localização absoluta e, de diferentes modos, trouxeram a discussão dos aspectos relativo e relacional dos lugares.

Para a Geografia Humanística, o lugar é conceito chave, entendido como o espaço vivido, dotado de valor pelo sujeito que nele vive. Enquanto o espaço se caracteriza pelo indiferenciado, abstrato e amplo, o lugar é onde a vida se realiza, é familiar, carregado de afetividade, o que o torna subjetivo em extensão e conteúdo, bem como em forma e significado.

Essa conceituação não poderia ser de outra forma, pois algumas características fundamentais do humanismo foram retomadas por essa vertente do pensamento geográfico, a saber: a visão antropocêntrica do saber; a posição epistemológica holística, o homem considerado como produtor de cultura e o método hermenêutico pelo qual o geógrafo é um observador privilegiado, capaz de interpretar (GOMES, 2005, p. 310-311).

De fato, apesar das características do humanismo terem perpassado obras de diversos autores desde a Geografia Clássica, apenas com o humanismo fenomenológico é que essa linha teórica busca claramente legitimidade. “É somente a partir do início dos anos setenta, com a publicação sucessiva dos artigos de Relph e de Yi-Fu Tuan, que a aplicação da fenomenologia à Geografia se manifesta com clareza” (GOMES, 2005, p. 326).

A Geografia Humanista fenomenológica acusa a ciência clássica de minimizar a importância da consciência humana para o conhecimento. Por meio do estudo do lugar, sem ambição de formular leis ou chegar a generalizações, a fenomenologia “dá a possibilidade de restabelecer o contato entre o mundo e as significações, por possuir a verdadeira medida da subjetividade; [...] conhecer o mundo é conhecer a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 328). Assim, volta-se, de certa forma, a uma Geografia dos lugares, sem ambição *a priori* de análises do espaço geográfico em escalas mais amplas.

A Geografia Crítica, por sua vez, tem outra interpretação do conceito de lugar. Em suas mais recentes elaborações teóricas, não desprezou a dimensão subjetiva desse conceito, mas valorizou suas determinações político-econômicas em relação

às demais escalas geográficas. Assim, os lugares podem ser, a um só tempo, espaços do singular e locais da realização do global, o que possibilita tornarem-se arenas de combate.

Desta perspectiva teórica, a singularidade dos lugares pode ser um atrativo para investimentos econômicos globais, pode mantê-los como reserva para o futuro, ou ainda, pode ser o motivo de desinteresse que os condena ao abandono.

Quando alvos de forte intervenção econômica externa ou de abandono absoluto, os lugares podem se tornar espaços de confrontos políticos se houver mobilização social para isso. Nesse caso, os lugares transformam-se em territórios quando as relações de poder se evidenciam em função de conflitos de interesses.

O conceito de lugar foi trabalhado de maneira aligeirada pela Geografia escolar por muito tempo. No ensino e nos materiais didáticos, esse conceito era tratado de forma mais efetiva nos programas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, em geral atrelado à ideia de espaço vivido e sob o método da observação, descrição e comparação. Mais recentemente, dada sua importância nas discussões teóricas da Geografia e para a compreensão do espaço geográfico em tempos de globalização, tal conceito tem sido abordado em materiais didáticos destinados à educação básica, sob as perspectivas teórico-metodológicas da dialética e da fenomenologia.

Nestas Diretrizes, adota-se o conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvido(s) pela sua presença/ausência.

Alguns lugares se destacam economicamente por seus (conteúdos) *objetos* – equipamentos e conhecimentos – e pelas *ações* que neles se realizam, como, por exemplo, os centros financeiros das grandes cidades, as áreas de importante concentração industrial ou os centros de pesquisa e desenvolvimento científico.

Outros lugares caracterizam-se por suas configurações socioespaciais simples, pouco atraentes para os interesses econômicos, por se situarem à margem das intensas relações de produção e exploração. Entretanto, essa diferenciação entre os lugares como espaços econômicos pode ser transitória, porque a qualquer momento outro lugar pode oferecer ao capital atrativos maiores quanto a equipamentos, localização, recursos naturais, humanos, etc.

Nessa relação com o global, então, os eventos locais suscitam a discussão dos conceitos de lugar, de território, de natureza, de técnica, de política, entre outros, tão ricos e necessários às análises mais amplas do espaço geográfico. Hoje, os



aspectos particulares dos lugares tornam-se visíveis e singulares pela sua relação dialética com o global ao qual estão conectados.

Essa relação local-global traz, em suas contradições próprias, a possibilidade tanto de os lugares se tornarem espaços onde se realizam os interesses hegemônicos quanto de, por meio de uma mobilização social, contraporem-se a esses interesses, o que fortaleceria a prática da política (relações de poder).

É importante abordar, também, em sala de aula, como as identidades espaciais são construídas e mantidas nos lugares frente ao processo de globalização. O aluno deve compreender que no *lugar* são observadas as influências, a materialização e também as resistências ao processo de globalização. A abordagem dos conteúdos específicos torna-se mais significativa quando se estabelece relações entre o que é estudado e o que faz parte do lugar onde o aluno está inserido. Lembrando-se, ainda, da relevância em não reduzir o conceito de lugar ao de localização.

Território

Território é um conceito ligado às relações que se estabelecem entre espaço e poder e, atualmente, é tratado nas mais diversas escalas geográficas e sob diferentes perspectivas teóricas.

Historicamente, o conceito de território vinculou-se, durante muito tempo, tão somente à ideia de território nacional. No pensamento geográfico sistematizado, essa vinculação apareceu com força na teoria do espaço vital desenvolvida pela escola alemã da Geografia Clássica.

Com o movimento de renovação do pensamento geográfico e o estabelecimento da ordem mundial bipolar em meados do século XX, o sentido de território nacional ficou ainda mais forte, principalmente pelas acirradas disputas por áreas de influência das duas super potências: EUA e URSS. As fronteiras nacionais nesse mundo bipolar tinham um forte caráter de barreira política, econômica e ideológica que, algumas vezes, tornaram-se físicas. Por todo esse período, o ensino de Geografia tratou o conceito de território pelo viés mais forte, ou seja, o do território nacional, porém agora sob o método e o viés teórico da Geografia Crítica.

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem' o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional [...] O mesmo se passa com as empresas e outras organizações [...] O mesmo acontece com o indivíduo que constrói uma casa [...] Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo de poder de nossa problemática relacional. Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder (RAFESTIN, 1993, p. 152-153).

A partir da década de 1990, as produções teóricas da Geografia Crítica passaram a considerar, de forma mais enfática, outras escalas para a abordagem do conceito de território. Isso se deu em função da passagem do sistema fordista para o sistema flexível de produção, que foi envolvendo cada vez mais os chamados países periféricos e alterando as relações socioespaciais nas escalas regionais, nacionais e internacionais.

Com o aparente enfraquecimento do Estado, a Sociedade Civil organizou maneiras de suprir a ausência estatal nos setores sociais (associações, organizações não-governamentais, entre outros), e esse rearranjo político-social trouxe à tona novas territorialidades que não são ignoradas pela Geografia. Assim, a ideia de território passou a ser adotada para tratar outras dimensões espaciais diferentes das associadas ao Estado e ao espaço nacional, como na Geografia Tradicional.

Nestas diretrizes, propõe-se ultrapassar a abordagem mais duradoura que o conceito de território teve no ensino e nos materiais didáticos, qual seja: extensão territorial delimitada por fronteiras definidas histórica e oficialmente que legitima a administração de um governo responsável pela sua terra e sua gente.

Considera-se que o conceito de território deve ser abordado a partir das relações políticas que, nas mais variadas escalas, constituem territórios, cartografados ou não, claramente delimitados ou não; desde os que se manifestam nos espaços urbanos, como os territórios do tráfico, da prostituição ou da segregação socioeconômica, até os regionais, internacionais e globais.

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. (...) Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN (SOUZA, 1995, p. 78-111).

Por isso, diz-se que, hoje, o conceito de território é fundamental para a análise do espaço geográfico e a compreensão da relação entre o global e o local, da tensão que existe entre a vontade dos interesses hegemônicos constituírem territórios globais (desterritorializados para muitos sujeitos sociais que neles se movimentam), gerenciados, por exemplo, pelo Banco Mundial e pelo FMI, e a vontade dos interesses locais, da sociedade territorializada, estabelecida no lugar.

Em sala de aula, é importante abordar as diferentes territorialidades espaciais, desde os micros até os macroterritórios. Analisar como as relações de poder institucionalizadas ou não, exercidas por grupos, governos ou classes sociais, espacializam-se. Como ocorrem as disputas territoriais em diferentes escalas que interferem na (re)organização do espaço.



Natureza

Ao prosseguir esta análise sobre os conceitos fundamentais da Geografia, o de natureza deve ser, também, destacado. Antes, porém, é preciso dizer que natureza e sociedade formam um par conceitual inseparável e têm um estatuto diferenciado nessa breve apresentação dos conceitos geográficos básicos. Na verdade, tanto natureza quanto sociedade formam, juntas, uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico.

A dicotomia Sociedade ↔ Natureza teve início com o movimento cosmológico renascentista (séculos XVI e XVII) que abandonou a concepção de que a natureza funcionava como um organismo composto por uma mente responsável pela ordem e pela regularidade do conjunto de corpos em movimento. Ao abandonar essa concepção, rompeu a perspectiva filosófica pela qual o espírito pertencia ao corpo e dele não se dissociava, própria da Antiguidade Clássica grega (PEREIRA, 1993).

A visão renascentista de natureza manteve a ideia de que a ordenação do mundo natural se dava pela manifestação de uma inteligência, porém agora não mais da própria natureza, mas “de algo situado além [dela] – o criador e senhor da natureza” (PEREIRA, 1993, p. 66). Sob a influência do pensamento cartesiano, espírito e corpo passaram a ser entendidos como coisas distintas, regidos por leis próprias e independentes, desta forma:

[...] a idéia de natureza como organismo foi, aos poucos, substituída pela idéia de natureza como máquina [...] A natureza, da mesma forma que as máquinas e os instrumentos pode ser desmontada, submetida a cálculos e provas [...] dominada por leis que podem ser reconstruídas pela inteligência humana pela matemática e pela experimentação (PEREIRA, 1993, p. 70-71).

A visão moderna de natureza começou a ser delineada em fins do século XVIII e se consolidou no século XIX quando o Homem apareceu na ambígua condição de objeto das chamadas ciências humanas e sujeito nas ciências naturais. Nesse contexto, a valorização dos estudos históricos, da concepção de processo, mudança e evolução influenciaram a visão moderna de natureza.

O modelo do universo plasmado na analogia com a história apresenta duas características importantes: a mudança já não é mais cíclica como para os gregos, mas progressiva (domínio da idéia de progresso, de evolução que deriva do princípio de uma história que nunca se repete) e o abandono da concepção mecânica da natureza, pois o que está em desenvolvimento não pode ser uma máquina [...] um produto acabado ou um sistema fechado (PEREIRA, 1993, p. 72).

Por outro lado, a concepção evolucionista estendeu-se para as ciências humanas

com o chamado darwinismo social, o que gerou uma reação para se estabelecer a especificidade das ciências naturais e sociais e isso aprofundou, definitivamente, o dualismo entre natureza e sociedade.

O pensamento geográfico, institucionalizado nesse contexto histórico, foi influenciado por essas concepções e, por isso, as relações Sociedade ↔ Natureza sempre foram uma importante questão teórica a ser enfrentada pela Geografia. Na Geografia Clássica, estas relações marcaram a produção teórica pela oposição determinismo-possibilismo. Guardadas as diferenças entre essas duas formas de interpretar esta relação, tanto no determinismo quanto no possibilismo, prevaleceu a concepção organicista de base biológica da natureza, pois, para ambos, ela é regida por leis próprias, diferentes das leis sociais que regulam as sociedades (CAVALCANTI, 1998).

No determinismo, os elementos da Natureza exercem forte influência sobre os processos históricos das sociedades. No possibilismo, a sociedade atua de maneira mais autônoma sobre o meio natural, mas ainda assim, sua atuação é condicionada pelas facilidades e dificuldades que esse meio oferece.

Apoiada no método etnográfico e descritivo, a Geografia Tradicional buscou observar e descrever detalhadamente os elementos da natureza das diversas regiões (naturais e geográficas) do planeta. Em tais estudos, esses elementos eram apresentados de forma articulada entre si, pela demonstração das relações que se estabeleciam de modo a explicitar as dinâmicas próprias da Natureza. A presença e a ação humana sobre esse receptáculo natural eram abordadas com maior ou menor integração com os elementos da natureza, porém sempre de maneira dicotomizada.

A Geografia Crítica, por sua vez, propôs outra concepção para a relação Sociedade ↔ Natureza. Para essa corrente teórica a natureza é anterior e exterior ao homem, mas também o constitui. É, a um só tempo, um dado externo à vontade humana, constituída por objetos e processos criados fora da sociedade, mas também constitutiva da humanidade quando tomada nas relações de produção (CAVALCANTI, 1998).

A interação entre sociedade e natureza ocorre por meio do trabalho, ação humana, social e econômica que transforma a primeira natureza em segunda natureza, objeto de uso ou de consumo, que vai circular socialmente. A natureza natural não é considerada trabalho, mas a natureza artificial sim é fruto do processo de trabalho. Assim, a paisagem de um lugar é a materialidade das intervenções humanas sobre a natureza. Inicialmente, essa paisagem guardava as singularidades das relações Sociedade ↔ Natureza locais, mas atualmente, com a mundialização, as paisagens são compostas por diferentes quantidades de técnica e artificialização produzidas e/ou importadas de outros lugares (SANTOS, 1988).



Na escola, as diferentes linhas de pensamento da Geografia trataram os aspectos naturais do espaço com maior ou menor ênfase, porém, todas mantiveram a dicotomia como abordagem metodológica. No ensino, a Geografia Tradicional priorizava o estudo dos aspectos naturais do espaço, relegando para segundo plano os aspectos humanos e econômicos. No Brasil, esse modo de ensinar perdurou até os anos de 1980, quando a Geografia Crítica começou a adentrar na escola pela via dos novos livros didáticos produzidos por professores universitários que vinham, há alguns anos, discutindo e escrevendo sobre essa corrente de pensamento geográfico.

A Geografia Crítica, no ensino, inicialmente negou a importância do estudo das dinâmicas da natureza para a compreensão do espaço geográfico e minimizou sua abordagem pedagógica no tempo de ensino dessa disciplina. Além disso, a ideia de natureza como recurso a ser explorado pelo capital foi enfatizada numa perspectiva de crítica à exploração internacional de recursos nacionais, principalmente dos países subdesenvolvidos. Apesar da relevância da crítica e da denúncia, isso não contribuiu para superação da dicotomia Sociedade ↔ Natureza.

Atualmente, as abordagens críticas da Geografia têm tratado as relações Sociedade ↔ Natureza pelo viés socioambiental. Há, porém, críticas sobre essas abordagens consideradas reducionistas, uma vez que não se aprofundam no estudo e no ensino das dinâmicas próprias da Natureza, pois priorizam tão somente o resultado da ação do homem sobre essas dinâmicas.

Mendonça (2002) afirma que a Natureza é um conjunto de elementos, dinâmicas e processos que se desenvolvem no tempo geológico e, por isso, possui dinâmica própria que independe da ação humana, mas que, na atual fase histórica do capitalismo, foi reduzida apenas à ideia de recurso.

Por sua vez, a ideia de natureza como recurso ganha, atualmente, um elemento que torna mais complexa sua análise: a crescente artificialização do meio, tanto na cidade quanto no espaço rural. A escolha dos lugares para instalar empresas e centros produtivos, hoje, é orientada também pelas condições técnicas, científicas e sociais que esses meios oferecem e, não mais exclusivamente pela presença de recursos naturais. No atual período histórico, a natureza vem perdendo a importância que tinha nos momentos iniciais do capitalismo, quando os recursos naturais eram os grandes atrativos dos interesses locais do capital (SANTOS, 1996).

O capital, de fato, continua interessado em se apropriar e/ou explorar os grandes domínios naturais que ainda existem no planeta. Entretanto, esse não é o único fator que determina a escolha de lugares para investimentos. A apropriação capitalista de áreas ricas em recursos naturais é, muitas vezes, tão somente estratégica, garantia de reserva para exploração futura.

Porém, para além da abordagem da natureza como recurso ou como reserva,

é inegável que o espaço produzido pela Sociedade tem um aspecto empírico dado também pela natureza (relevo, hidrografia, clima, cobertura vegetal original) que o constitui, e isso não pode ser abandonado no ensino de Geografia.

Assim, nestas Diretrizes, propõe-se superar essa abordagem dicotômica e polarizada que ora enfatiza exageradamente os aspectos naturais como se eles fossem o objeto da Geografia, ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural. Entretanto, tal superação proposta restringe-se ao trabalho pedagógico sem pretender atingir as complexas discussões filosóficas que lhes são essenciais.

Enfocar, pedagogicamente, as relações Sociedade ↔ Natureza requer considerar as limitações e demandas que a natureza apresenta à sociedade. Por exemplo, algumas vezes os aspectos naturais do espaço geográfico impõem a necessidade de construções de obras de engenharia, como túneis, pontes, canais, etc. Outras vezes, tem grande valor histórico e é fator explicativo da ocupação de uma área, do traçado de caminhos, do êxito de determinada produção agropecuária, etc. Os aspectos físicos naturais do espaço são, também, fatores de determinação do valor econômico de áreas urbanas e rurais devido à constituição dos solos, à proximidade de rios, à presença de mananciais, ao modelado de relevo, etc, o que influencia a distribuição social da população e o tipo de ocupação da área.

Ao trabalhar com esse conceito, espera-se que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações Sociedade ↔ Natureza, de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza, contemple a análise de suas dinâmicas próprias e evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço.

Sociedade

Historicamente, sob uma visão acrítica, o conceito de sociedade, focado pela Geografia, esteve relacionado ao estudo e à descrição dos aspectos culturais que delimitavam uma região-paisagem. A partir dos anos de 1950 e por algum tempo, os conceitos de sociedade e população foram tomados como sinônimos. Priorizou-se quantificar a população local e global, cujos dados eram publicizados nas memoráveis pirâmides etárias dos diversos países, suas taxas de natalidade, mortalidade, crescimento vegetativo, população economicamente ativa, etc. Esses dados serviam às políticas estatais de planejamento e de investimento público e privado. Na escola e nos materiais didáticos, porém, recebiam uma abordagem estritamente descritiva e quantitativa, hoje considerada insuficiente para analisar, compreender e intervir no espaço geográfico.

Atualmente, nos materiais didáticos, o conceito de sociedade vem sendo abordado de forma mais crítica nas últimas décadas. As análises da relação entre pobreza e desemprego, entre sub-moradia, migração e trabalho, entre condições



de saúde, saneamento básico e classe social apareceram em livros didáticos nos anos de 1980. Mais recentemente, abordagens sobre guetos urbanos, acesso a atividades e espaço culturais e de lazer, entre outros, vêm compondo capítulos de materiais didáticos de Geografia.

As bases críticas da Geografia, adotadas nestas Diretrizes, entendem a sociedade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a natureza para produção do espaço geográfico, bem como no estudo de sua distribuição espacial.

A sociedade produz um intercâmbio com a natureza, de modo que a última se transforma em função dos interesses da primeira. Ao mesmo tempo, a natureza não deixa completamente de influenciar a sociedade, que produz seus espaços geográficos nas mais diversas condições naturais. Os aspectos naturais são, inegavelmente, componentes das paisagens e dos espaços geográficos, e na sociedade capitalista contribuem com a distribuição espacial das diferentes classes sociais, uma vez que interferem na determinação do preço dos solos urbano e rural.

Assim, as desigualdades, conflitos e contradições, próprias da sociedade capitalista, materializam-se nas paisagens e podem ser reveladas sob uma análise crítica dos espaços ocupados pelos diferentes segmentos sociais, culturais, étnicos que compõem a sociedade.

É necessário ainda que o conceito de Sociedade continue associado aos estudos demográficos e as estatísticas de diferentes tipos, como as econômicas, importantes para as discussões políticas sobre planejamento ambiental, rural, industrial e urbano. Tais estudos permitem que sejam evidenciadas as contradições sociais – etnia, religião, gênero, faixa etária, densidade demográfica, migrações, entre outros – existentes numa mesma sociedade.

Sobre a teoria e o ensino da Geografia, destaca-se a relevância dessa discussão para que a disciplina cumpra sua função na escola: desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial.

O trabalho pedagógico com esse quadro conceitual de referência é fundamento para que o ensino da Geografia na Educação Básica contribua com a formação de um aluno capaz de compreender o espaço geográfico, nas mais diversas escalas, e atuar de maneira crítica na produção socioespacial do seu lugar, território, região, enfim, de seu espaço.

3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

De acordo com a concepção teórica assumida, serão apontados os *Conteúdos Estruturantes* da Geografia para Educação Básica, considerando que seu objeto de estudo/ensino é o espaço geográfico.

Entende-se, por conteúdos estruturantes, os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados.

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os conteúdos estruturantes da Geografia devem considerar, em sua abordagem teórico-metodológica, as relações socioespaciais em todas as escalas geográficas, analisadas em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcam o atual período histórico.

Embora ultrapassem o campo da pesquisa geográfica e perpassem outras áreas do conhecimento, tais conteúdos são constitutivos da disciplina de Geografia, porque demarcam e articulam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar. Essa especificidade geográfica é alcançada quando os conteúdos são especializados e tratados sob o quadro teórico conceitual de referência da disciplina.

Nestas Diretrizes Curriculares, os conteúdos estruturantes da Geografia são:

- Dimensão econômica do espaço geográfico;
- Dimensão política do espaço geográfico;
- Dimensão socioambiental do espaço geográfico;
- Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.

Os conteúdos estruturantes e os conteúdos específicos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações Espaço ↔ Temporais e relações Sociedade ↔ Natureza – e do quadro conceitual de referência. Por meio dessa abordagem, pretende-se que o aluno compreenda os conceitos geográficos e o objeto de estudo da Geografia em suas amplas e complexas relações.

Como dimensões geográficas da realidade, os conteúdos estruturantes da Geografia estabelecem relações permanentes entre si. Os conteúdos específicos, por sua vez, devem ser abordados a partir das dimensões geográficas próprias dos quatro conteúdos estruturantes.

A depender da ênfase que o professor deseja dar a determinado conteúdo específico, é possível priorizar ora a abordagem de um conteúdo estruturante, ora de outro. Entretanto, a articulação entre todos eles deve ser explicitada pelo professor para que o aluno compreenda que na realidade socioespacial eles não se separam.

3.1 A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A abordagem desse conteúdo estruturante enfatiza a apropriação do meio natural pela sociedade, por meio das relações sociais e de trabalho, para a construção de objetos técnicos que compõem as redes de produção e circulação



de mercadorias, pessoas, informações e capitais, o que tem causado uma intensa mudança na construção do espaço.

Essa rede de produção/transformação e circulação avançou tecnicamente, a ponto de criar espaços econômicos desiguais e influenciar nas decisões de planejamento e organização espacial. Trata-se do aparecimento e do crescimento das áreas industriais, urbanas, comerciais e agropecuárias; da construção de rodovias, hidrovias, portos e aeroportos, e de meios de comunicação como a televisão, a Internet, entre outros.

Este conteúdo estruturante pode ser considerado uma importante forma de análise para entender como se constitui o espaço geográfico. Afinal, as relações Sociedade ↔ Natureza são movidas pela produção da materialidade necessária para a existência humana, e pelas relações sociais e de trabalho que organizam essa produção. Tais fundamentos foram incorporados pela teoria da Geografia quando a matriz teórica do materialismo histórico dialético passou a integrar o pensamento geográfico.

Deve possibilitar ao aluno a compreensão sócio-histórica das relações de produção capitalista, para que ele reflita sobre as questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais, materializadas no espaço geográfico. Sob tal perspectiva, considera-se que o aluno é agente da construção do espaço e, portanto, é também papel da Geografia subsidiá-los para interferir conscientemente na realidade.

A dimensão econômica do espaço geográfico se articula com os demais conteúdos estruturantes, pois a apropriação da natureza e sua transformação em produtos para o consumo humano envolvem as sociedades em relações geopolíticas, ambientais e culturais, fortemente direcionadas por interesses socioeconômicos locais, regionais, nacionais e globais.

A instalação de uma indústria (ou de um parque industrial) ou o estabelecimento de uma área de produção agrícola pressupõem alterações ambientais, mudanças culturais e sociais. Também podem desencadear conflitos geopolíticos, movidos por interesses econômicos e pelas novas relações de poder geradas por essa transformação.

As outras transformações socioespaciais, criadas pela necessidade de circulação dos produtos, das pessoas e do capital ligados a um determinado espaço produtivo (urbano ou rural), modificam o espaço geográfico próximo e distante, num raio de alcance que, algumas vezes, envolve a dimensão global. Por exemplo, uma indústria ou uma área agropecuária precisa de estradas que as liguem com áreas urbanas, com aeroportos, com portos, de onde seus produtos alcançarão os consumidores próximos ou distantes. Os meios de transporte, os meios de comunicação, bem como os sistemas financeiros, para atender ao ciclo produtivo industrial ou agrário, criam objetos técnicos necessários a toda circulação de

pessoas, mercadorias e dinheiro que possibilitam essa produção. Por isso, diz-se que a dimensão econômica da produção do espaço envolve e afeta todas as outras dimensões de análise do espaço geográfico.

3.2 A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A *dimensão política do espaço geográfico* engloba os interesses relativos aos territórios e às relações de poder, que os envolvem. É o conteúdo estruturante originalmente constitutivo de um dos principais campos do conhecimento da Geografia e está relacionado de forma mais direta ao conceito de território.

Conforme já mencionado nestas Diretrizes, no período em que a Geografia se institucionalizou como ciência, no final do século XIX, o pensamento geopolítico esteve relacionado ao poder exclusivo do Estado-Nação sobre o território. No discurso geográfico de então, os conceitos de território e espaço se confundiam, de modo a escamotear o caráter político do primeiro ao não se colocar em discussão a complexidade das relações sociais e de poder, nas diversas escalas geográficas, para definição de um território.

Hoje, uma análise geopolítica considera, também, as relações de poder não-institucionais e marginais sobre os territórios oficialmente delimitados e os informalmente constituídos, nas mais diversas escalas geográficas. Por meio dos estudos da geopolítica, pode-se entender como as relações de poder determinam fronteiras (reais ou imaginárias), constroem e destroem a materialidade e configuram as diversas parcelas do espaço geográfico, nos diferentes tempos históricos.

Assim, o estudo deste conteúdo estruturante deve possibilitar que o aluno compreenda o espaço onde vive a partir das relações estabelecidas entre os territórios institucionais e entre os territórios que a eles se sobrepõem como campos de forças sociais e políticas. Os alunos deverão entender as relações de poder que os envolvem e de alguma forma os determinam, sem que haja, necessariamente, uma institucionalização estatal, como preconizado pela geografia política tradicional.

O trabalho pedagógico com este conteúdo estruturante deve considerar recortes que enfoquem o local e o global, sem negligenciar a categoria analítica espaço-temporal, ou seja, a interpretação histórica das relações geopolíticas em estudo.

3.3 A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Este conteúdo estruturante perpassa outros campos do conhecimento, o que remete à necessidade de situá-lo de modo a especificar qual seja o olhar geográfico de que se trata.



A questão socioambiental é um sub-campo da Geografia e, como tal, não constitui mais uma linha teórica dessa ciência/disciplina. Permite abordagem complexa do território geográfico, porque não se restringe aos estudos da flora e da fauna, mas à interdependência das relações entre sociedade, elementos naturais, aspectos econômicos, sociais e culturais.

O termo 'sócio' aparece, então, atrelado ao termo 'ambiental' para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade como sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea (MENDONÇA, 2001, p. 117).

Conforme Mendonça, o pensamento geográfico a respeito das questões ambientais é marcado por dois períodos distintos. São eles: no primeiro, o ambiente era tomado como sinônimo de natureza, conceito que prevaleceu desde a estruturação científica da Geografia até meados do século XX. No segundo momento, alguns geógrafos passaram a considerar a interação entre a sociedade e a natureza, o que tornou ultrapassada a ideia majoritariamente descritiva do ambiente natural. A partir dos anos de 1950, o ambiente – muitas vezes já degradado – passou a ser objeto de estudo com vistas à sua recuperação e para melhorar a qualidade de vida (MENDONÇA, 2001).

Os impasses ambientais que inquietam o mundo de maneira mais explícita, desde os anos de 1960, custaram a ganhar espaço no pensamento geográfico. Essa dificuldade se deu, de acordo com Mendonça (2001), em função de alguns fatores como:

- a secundarização dos aspectos físicos do espaço geográfico, a partir da década de 1970, com a emergência da ideia da Geografia como ciência social;
- a conseqüente recusa da importância da dinâmica da natureza “na constituição do espaço, do território e da sociedade”;
- a fé na ciência e na tecnologia como potencialmente capazes de resolver os problemas ambientais gerados pelo modo de produção capitalista.

A partir dos anos de 1980, tanto o acirramento dos problemas ambientais quanto o engajamento de geógrafos físicos na militância de esquerda, no Brasil e no mundo, levaram a Geografia a rever suas concepções, o que resultou na busca e na formulação de novas bases teórico-metodológicas para a abordagem do tema. Uma delas é que a crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida nem resolvida, segundo perspectivas que isolam sociedade de natureza ou que ignoram uma delas.

A concepção de meio ambiente não exclui a sociedade, antes, implica compreender que em seu contexto econômico, político e cultural estão processos relativos às questões ambientais contemporâneas, de modo que a sociedade é componente e sujeito dessa problemática.

A natureza, que teve em sua gênese uma dinâmica autodeterminada, hoje sofre alterações em muitas de suas dinâmicas devido à ação humana. Basta lembrarmos as alterações climáticas, as obras de engenharia que modificam os rios (curso, vazão, profundidade, etc.) e transpõem montanhas e cordilheiras (estradas, túneis), os desmatamentos que criam desertos ou, em encostas de morros, causam desmoronamentos. Dessa forma, torna-se fundamental compreender tanto a gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar na constituição da fisicidade do espaço geográfico.

A abordagem geográfica deste conteúdo estruturante destaca que o ambiente não se refere somente a envolver questões naturais. Ao entender ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico.

3.4 A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Esse conteúdo estruturante permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações culturais, bem como da constituição, distribuição e mobilidade demográfica.

A abordagem cultural do espaço geográfico é entendida como um campo de estudo da Geografia. Como tal, foi e ainda é uma importante área de pesquisa acadêmica, porém, até o momento, menos presente na escola.

As discussões sobre Geografia Cultural datam do final do século XIX e, principalmente, no início do século XX. Os geógrafos desse período buscavam “mostrar a diversidade das paisagens cultivadas, dos campos, dos sistemas agrícolas, dos tipos de habitat rural, dos traçados da cidade, da arquitetura vernacular e das construções monumentais” (CLAVAL, 2001 p. 36). Entretanto, o autor considera que tais discussões não esclareciam a dinâmica dos comportamentos humanos.

Com as transformações políticas, econômicas e sociais que aconteceram após a Segunda Guerra Mundial houve uma reavaliação entre as abordagens da Geografia relacionadas à cultura. Sob esse contexto, estudiosos geógrafos buscaram uma análise subjetiva e investigaram

Por que os indivíduos e os grupos não vivem os lugares do mesmo modo, não os percebem da mesma maneira, não recortam o real segundo as mesmas perspectivas e em função dos mesmos critérios, não descobrem nele as mesmas vantagens e os mesmos riscos, não associam a ele os mesmos sonhos e as mesmas aspirações, não investem nele os mesmos sentimentos e mesma afetividade? (CLAVAL, 2001 p. 40)



Pouco depois, as abordagens da Geografia Cultural assumiram posturas teóricas mais críticas.

O interesse pelo campo da Geografia cultural renovou-se, na década de 70, com o surgimento de diversas novas perspectivas. Em 1978, Cosgrove previa a cooperação vantajosa entre a geografia cultural humanista e a geografia social marxista [...]. Jackson buscava, em 1980, uma aproximação entre a geografia cultural e a geografia social, partindo de idéias e métodos da antropologia cultural (COSGROVE e JACKSON, 2003, p. 135).

Esse movimento de retomada dos estudos culturais na década de 1980 foi chamado de nova Geografia Cultural que, em uma de suas abordagens – teoria do materialismo histórico dialético – desenvolve pesquisas que incluem temas como as relações entre culturas dominantes e culturas dominadas.

Uma possível definição dessa ‘nova’ geografia cultural seria: contemporânea e histórica [...]; social e espacial [...]; urbana e rural; atenta à natureza contingente da cultura, às ideologias dominantes e às formas de resistência. Para essa ‘nova’ geografia a cultura não é uma categoria residual, mas o meio pelo qual a mudança social é experienciada, contestada e constituída (COSGROVE e JACKSON, 2003, p. 136).

Nestas Diretrizes Curriculares, propõe-se que as relações entre Geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência

[...] desenvolvidas por grupos subordinados para contestar a hegemonia daqueles que detêm o poder [...] exploram uma vasta gama de subculturas populares, interpretando seus significados contemporâneos em termos dos contextos materiais específicos. [...] Parafraseando Hall, a cultura é o meio pelo qual as pessoas transformam o fenômeno cotidiano do mundo material num mundo de símbolos significativos, ao qual dão sentido e atrelam valores. [...] o trabalho de Hall e seu grupo tem o mérito de nos lembrar das implicações políticas dos estudos culturais e da necessidade de focalizar a análise da cultura em termos mais adequados de um subcapitalismo (COSGROVE e JACKSON, 2003, p. 139).

As manifestações culturais perpassam gerações, criam objetos geográficos e são, portanto, parte do espaço, registros importantes para a Geografia. A cidade e a rede urbana constituem-se em terreno fértil para esta abordagem, pois são formadas por complexos e diversificados grupos culturais (sociais e econômicos) que criam e recriam espaço geográfico mediante as determinações das forças políticas hegemônicas e contra-hegemônicas.

Assim, os estudos sobre os aspectos culturais e demográficos do espaço geográfico contribuem para a compreensão desse momento de intensa circulação de informações, mercadorias, dinheiro, pessoas e modos de vida. Em meio a essa circulação está a construção cultural singular e também a coletiva, que pode caracterizar-se tanto pela massificação da cultura quanto pelas manifestações culturais de resistência. Por isso, mais do que estudar particularidades, este conteúdo estruturante preocupa-se com os estudos da constituição demográfica das diferentes sociedades; as migrações que imprimem novas marcas nos territórios e produzem novas territorialidades, e com as relações político-econômicas que influenciam essa dinâmica.

Assim, no Ensino Fundamental e Médio, os quatro conteúdos estruturantes serão os fundamentos para a organização e a abordagem dos conteúdos específicos que o professor registrará em seu Plano de Trabalho Docente.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de ensino proposta nestas Diretrizes deve permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico. Para isso, os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos neste documento.

O processo de apropriação e construção dos conceitos fundamentais do conhecimento geográfico se dá a partir da intervenção intencional própria do ato docente, mediante um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação (CAVALCANTI, 1998). No ensino de Geografia, tal abordagem deve considerar o conhecimento espacial prévio dos alunos para relacioná-lo ao conhecimento científico no sentido de superar o senso comum.

Ao invés de simplesmente apresentar o conteúdo que será trabalhado, recomenda-se que o professor crie uma situação problema, instigante e provocativa. Essa problematização inicial tem por objetivo mobilizar o aluno para o conhecimento. Por isso, deve se constituir de questões que estimulem o raciocínio, a reflexão e a crítica, de modo que se torne sujeito do seu processo de aprendizagem (VASCONCELOS, 1993).

Outro pressuposto metodológico para a construção do conhecimento em sala de aula é a contextualização do conteúdo. Na perspectiva teórica destas Diretrizes, contextualizar o conteúdo é mais do que relacioná-lo à realidade vivida do



aluno, é, principalmente, situá-lo historicamente e nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais, em manifestações espaciais concretas, nas diversas escalas geográficas.

Sempre que possível o professor deverá estabelecer relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos em estudo, porém, sem perder a especificidade da Geografia. Nas relações interdisciplinares, as ferramentas teóricas próprias de cada disciplina escolar devem fundamentar a abordagem do conteúdo em estudo, de modo que o aluno perceba que o conhecimento sobre esse assunto ultrapassa os campos de estudo das diversas disciplinas, mas que cada uma delas tem um foco de análise próprio.

O professor deve, ainda, conduzir o processo de aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para que a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem crítica aconteçam. Todo esse procedimento tem por finalidade que o ensino de Geografia contribua para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica.

Compreender as desigualdades sociais e espaciais é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica e menos ingênua do mundo, que desemboque numa maior participação política dos cidadãos a fim de que possamos ajudar a construir um espaço mais justo e um homem mais solidário [...] (KAERCHER, 2003, p. 174).

A considerar esses pressupostos metodológicos, o professor organiza o processo de ensino de modo que os alunos ampliem suas capacidades de análise do espaço geográfico e formem os conceitos dessa disciplina de maneira cada vez mais rica e complexa.

4.1 EXEMPLOS DE ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS ESTRUTURANTES, BÁSICOS E ESPECÍFICOS

Nestas Diretrizes, os conteúdos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações *Espaço ↔ Temporal*, relações *Sociedade ↔ Natureza* – e do quadro conceitual de referência da Geografia. Serão abordados, com a mesma ênfase, nas dimensões geográficas da realidade - econômica, política, socioambiental e cultural-demográfica – aqui denominadas de conteúdos estruturantes.

Em algumas situações, a depender do destaque que o professor considerar necessário, um dos conteúdos estruturantes poderá ser mais enfatizado, porém os demais não deixarão de ser contemplados.

Exemplo 1: O meio urbano

O conteúdo *meio urbano* é abordado ao longo do Ensino Fundamental e Médio, com complexidade crescente, considerando as diferentes escalas geográficas e a linguagem cartográfica.

Na relação do *meio urbano* com a *dimensão socioambiental*, o professor poderá trabalhar o uso da água e as políticas públicas de saneamento básico nas cidades; o problema da poluição dos rios pelos dejetos urbanos, pelo lixo doméstico e industrial; a ocupação das áreas de risco, das encostas, dos mananciais e várzeas; a poluição atmosférica nas cidades, dentre outros.

Sob a *dimensão cultural e demográfica*, o conteúdo *meio urbano* pode ser abordado a partir dos movimentos migratórios e suas consequências na ocupação urbana; dos movimentos sociais e suas implicações na organização do espaço urbano; das relações étnico-raciais que se estabelecem nas cidades e das diferentes identidades culturais nelas presentes.

Ao analisar o *meio urbano* a partir da *dimensão econômica*, é preciso considerar as desigualdades socioeconômicas materializadas no espaço urbano; a distribuição dos espaços de produção e de consumo; as inter-relações das atividades econômicas; o processo de urbanização em relação ao uso do solo urbano e à especulação imobiliária; o processo de industrialização e a urbanização, entre outros.

Na *dimensão política*, o *meio urbano* pode ser trabalhado, por exemplo, pela interdependência entre o campo e a cidade, sendo esta o centro das decisões econômicas e políticas; pela ação dos movimentos sociais no espaço urbano e o direito ao transporte, moradia, saneamento e saúde; pela análise da estrutura e formação das cidades globais; pela questão da formação dos microterritórios urbanos, entre outros.

Exemplo 2: Recursos Minerais

Outro exemplo, relacionado com as dinâmicas da natureza, trata-se do conteúdo *recursos minerais*, cuja abordagem precisa ultrapassar a mera apresentação da localização das jazidas seguida da relação dos países produtores e dos exploradores de tais minérios.

De um ensino crítico de Geografia, para além da abordagem sobre a dinâmica da natureza que levou a formação dos diversos minerais e que explica sua localização na crosta terrestre, o professor deverá problematizar a localização das jazidas e tratar das implicações políticas e econômicas que envolvem a posse e dependência desse recurso.

No conteúdo estruturante *dimensão econômica do espaço geográfico*, é



necessário considerar a importância dos minerais em estudo para a economia, para os sistemas de produção e de circulação, vinculado às diferenças de riquezas entre os países e as regiões do mundo.

No conteúdo estruturante *dimensão política*, o estudo deverá enfatizar as relações de poder que se estabelecem entre os países que detêm as jazidas e aqueles que dependem desses recursos; a análise dos conflitos (bélicos, financeiros, fiscais) gerados pelos interesses sobre os minerais em questão, além dos posicionamentos assumidos pelos países direta ou indiretamente envolvidos.

No conteúdo estruturante *dimensão socioambiental*, a abordagem recairá sobre a formação e espacialização das jazidas minerais, o futuro esgotamento, os custos ambientais da opção pelo uso industrial desse mineral, os lugares mais afetados pela poluição causada pelo seu uso, etc. Ainda, merecerão destaque a forma como o uso dos minerais em estudo poderá afetar o planeta no futuro, como será a busca de tecnologia alternativa para substituí-los, quais países estão à frente nas pesquisas e como se portam diante dos problemas ambientais, etc.

Quanto ao conteúdo estruturante *dimensão cultural e demográfica*, a análise geográfica pode levar em conta os modos de vida estruturados a partir dos produtos de consumo fabricados com os recursos minerais em estudo, a distribuição de riqueza (renda *per capita*, PIB) entre a população dos países produtores/exploradores, suas estruturas demográficas e sociais em relação àquela distribuição, etc.

Esses são exemplos que objetivam, tão somente, estimular reflexões sobre as relações a serem estabelecidas entre os conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Tais exemplos não se esgotam em si mesmos, mas podem ser enriquecidos pelos professores, a considerar a diversidade de suas leituras e os interesses de discussões relacionados às realidades locais.

4.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DOIS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Geografia nos anos finais do ensino fundamental

Nos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno amplie as noções espaciais que desenvolveu nos anos iniciais desse nível de ensino. Por isso, o professor trabalhará os conhecimentos necessários para o entendimento das inter-relações entre as dimensões econômica, cultural e demográfica, política e socioambiental presentes no espaço geográfico. Sob essa perspectiva, o professor aprofundará os conceitos básicos que fundamentam o entendimento e a crítica à organização espacial.

O espaço geográfico deve ser compreendido como resultado da integração entre dinâmica físico-natural e dinâmica humano-social, e estudado a partir de

diferentes níveis de escalas de análise.

[...] As explicações para entender a realidade estudada exigem um vaivém constante entre os diversos níveis (escalas) de análise, em que se cruzam as interpretações que decorrem do local ou do regional, considerados em sua totalidade, e os níveis nacional e internacional (CALLAI, 2003, p. 61).

Ao aperfeiçoar tais conhecimentos, no decorrer do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver a capacidade de analisar os fenômenos geográficos e relacioná-los, quando possível, entre si. As reflexões podem ser promovidas em torno da aplicação dos conceitos construídos desde os anos iniciais, das especificidades naturais e sociais do espaço em estudo e da compreensão das relações de poder político e econômico que definem regiões e territórios.

O uso da linguagem cartográfica, como recurso metodológico, é importante para compreender como os fenômenos se distribuem e se relacionam no espaço geográfico. Entretanto, a linguagem cartográfica deve ser trabalhada ao longo da Educação Básica, como instrumento efetivo de leitura e análise de espaços próximos e distantes, conhecidos e desconhecidos. Desse modo, a cartografia não pode ser reduzida a um conteúdo pontual abordado tão somente num dos anos/séries do Ensino Fundamental ou Médio.

A Geografia no Ensino Médio

Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que os alunos tenham noções básicas sobre as relações socioespaciais nas diferentes escalas geográficas (do local ao global) e condições de aplicar seus conhecimentos na interpretação e crítica de espaços próximos e distantes, conhecidos empiricamente ou não.

Esses conhecimentos serão aprofundados no Ensino Médio, de modo a ampliar as relações estabelecidas entre os conteúdos, respeitada a maior capacidade de abstração do aluno e sua possibilidade de formações conceituais mais amplas. Estudos sobre o espaço geográfico global, bem como os estudos continentais e regionais, serão realizados a partir de recortes temáticos mais complexos.

Nesse sentido, recomenda-se que, no Ensino Médio, os conteúdos sejam organizados numa sequência que problematize as relações Sociedade ↔ Natureza e as relações Espaço ↔ Temporais a partir do espaço geográfico mundial. Algumas questões podem orientar essa abordagem, tais como: Qual é a configuração geopolítica do mundo hoje? Sempre foi assim? Como era num passado recente? Por que mudou? Como foi esse processo de mudança de fronteiras e relações econômicas, sociais e políticas em diferentes países e regiões do planeta? Quais as consequências disso para o mundo?

Essa abordagem auxilia a compreensão do processo histórico da transição da



ordem mundial precedente à atual. É ponto de partida para articular a discussão em outras escalas, pois o professor pode considerar os diversos critérios de regionalização do espaço geográfico até chegar à formação dos atuais blocos regionais (econômicos e políticos), envolvendo nesses estudos aspectos sobre o Brasil e o Paraná.

Ao elaborar seu Plano de Trabalho Docente, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o professor de Geografia deve abordar a cultura e história afro-brasileira e indígena (Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08) e também a Educação Ambiental (Lei nº. 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental). Tais temáticas deverão ser trabalhadas de forma contextualizada e relacionadas aos conteúdos de ensino da Geografia.

O trabalho pedagógico da história e da cultura afro-brasileira e indígena pode ser feito, por exemplo, por meio de textos, imagens, mapas e maquetes que tragam conhecimentos sobre: a questão histórica da composição étnica e miscigenação da população brasileira; a questão político-econômica da distribuição espacial da população afro-descendente e indígena no Brasil e no mundo; as contribuições das etnias indígenas e africana na construção cultural da nação brasileira; as motivações das migrações dos povos africanos e indígenas no tempo e no espaço; o trabalho e distribuição de renda entre essas populações no Brasil; a configuração socioespacial do continente africano desde o período escravista até os dias atuais.

A educação ambiental deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente, no desenvolvimento dos conteúdos de ensino da Geografia. A dimensão socioambiental é um dos conteúdos estruturantes dessa disciplina e, como tal, deve ser considerada na abordagem de todos os conteúdos específicos, ao longo da Educação Básica. Assim, não é necessário ministrar aulas de educação ambiental ou desenvolver projetos nesta temática, mas tratar da temática ambiental nas aulas de Geografia de forma contextualizada e a partir das relações que estabelece com as questões políticas e econômicas.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Algumas práticas pedagógicas para a disciplina de Geografia atreladas aos fundamentos teóricos destas Diretrizes tornam-se importantes instrumentos para compreensão do espaço geográfico, dos conceitos e das relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas.

4.3.1 A aula de campo

A aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local

bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e realizar comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim, a aula de campo jamais será apenas um passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia.

Para organizar uma aula de campo, o professor delimitará previamente o trajeto, de acordo com os objetivos a serem alcançados e estabelecer os contatos com possíveis entrevistados, quando for o caso. Feito isso, deverá explicar detalhadamente como será cada etapa do mesmo e deixar claro quais os objetivos a serem atingidos com o trabalho.

Em seguida, é preciso definir para o grupo qual é o elemento integrador da saída a campo. Por exemplo, numa aula de campo na área urbana, o eixo pode ser o conhecimento do entorno, a identificação de um trajeto funcional específico do bairro; relacionar a ocupação histórica com os atuais eixos de acesso, entre outros. Em sala de aula, é necessário trabalhar, previamente, aspectos como o processo de ocupação e desenvolvimento da área visitada, bem como as relações que estabelece com espaços mais amplos, na escala geográfica.

No percurso, sugerem-se alguns passos a serem seguidos, tais como: observação sistemática orientada; descrição, seleção, ordenação e organização de informações; registro das informações de forma criativa (croquis, maquetes, desenho, produção de texto, fotos, figuras, etc.) (SCHAFFER, 2003).

Outras análises podem ser feitas de acordo com os objetivos da aula de campo, como, por exemplo: sobre a simbologia dos monumentos, prédios singulares da área visitada e o papel histórico, econômico, social desses objetos da paisagem local. Ao pesquisar aspectos históricos de uma paisagem e refletir sobre as ações que a produzem, remodelam e lhe conferem novos usos, ultrapassa-se o conceito de paisagem e passa-se a construir o conceito de espaço geográfico.

Na volta à escola, o professor questionará os fenômenos observados. Os alunos, por sua vez, devem buscar fontes que expliquem forma e função da paisagem da área visitada e devem ser incentivados a conhecer e reconhecer as transformações históricas observadas no trajeto percorrido (relações espaços-temporais).

A aula de campo abre, ainda, possibilidades de desenvolver múltiplas atividades práticas, tais como: consultas bibliográficas (livros e periódicos), análise de fotos antigas, interpretação de mapas, entrevistas com moradores, elaboração de maquetes, murais, etc. (NIDELCOFF, 1986).

4.3.2 Os recursos áudio visuais

Filmes, trechos de filmes, programas de reportagem e imagens em geral (fotografias, slides, charges, ilustrações) podem ser utilizados para a problematização dos conteúdos da Geografia, desde que sejam explorados à luz



de seus fundamentos teórico-conceituais. Para isso, é preciso observar alguns critérios e cuidados. Deve-se evitar, por exemplo, o uso de filmes e programas de televisão apenas como ilustração daquilo que o professor explicou ou que pretende explicar do conteúdo. É necessário que esses recursos sejam colocados sob suspeita, evitando seu *status* de verdade, e que os olhares e abordagens dados aos lugares e aos conteúdos geográficos sejam questionados pelo professor e pelos alunos (BARBOSA, 1999).

Assim, a partir da exibição de um filme, da observação de uma imagem (foto, ilustração, charge, entre outros), deve iniciar-se uma pesquisa que se fundamente nas categorias de análise do espaço geográfico e nos fundamentos teóricos conceituais da Geografia. O recurso audiovisual assume, assim, o papel que lhe cabe: problematizador, estimulador para pesquisas sobre os assuntos provocados pelo filme, a fim de desvelar preconceitos e leituras rasas, ideológicas e estereotipadas sobre lugares e povos.

O uso de imagens não animadas (fotografias, *posters*, *slides*, cartões postais, *outdoors*, entre outras) como recurso didático, pode auxiliar o trabalho com a formação de conceitos geográficos, diferenciando paisagem de espaço e, dependendo da abordagem dada ao conteúdo, desenvolver os conceitos de região, território e lugar. Para isso, a imagem será ponto de partida para atividades de sua observação e descrição. Feita essa identificação, o professor e os alunos devem partir para pesquisas que investiguem: Onde? Por que esse lugar é assim? Enfim, propõem-se pesquisas que levantem os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, naturais da paisagem/espaço em estudo.

Compreendida a historicidade e os sistemas de ações que constituem uma paisagem, ela passa a ser concebida como espaço geográfico (CASTELLANI, 1999). Ao aprofundar as pesquisas na tentativa de compreender as relações que esse recorte do espaço geográfico estabelece com lugares distantes e com o seu entorno, a depender do direcionamento dado à abordagem do conteúdo, será possível desenvolver os conceitos de região, território e lugar.

Portanto, o uso de recursos audiovisuais como mobilização para a pesquisa, precisa levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas. Essa suspeita instigará a busca de outras fontes de pesquisa para investigação das raízes da configuração socioespacial exibida, necessária para uma análise crítica (VASCONCELOS, 1993).

4.3.3 A cartografia

Quanto ao uso da cartografia nas aulas de Geografia, cabem algumas considerações teóricas e metodológicas importantes. A cartografia tem sido

utilizada para leitura e interpretação do espaço geográfico, porém como recurso didático, teve abordagens variadas em função da perspectiva teórico-metodológica assumida pelo professor.

Durante muito tempo os mapas foram considerados um instrumental básico da Geografia, usados apenas para a localização e descrição dos fenômenos espaciais. Não havia, no trabalho metodológico cartográfico, a preocupação em explicar o ordenamento territorial da sociedade. Essa perspectiva teórico-metodológica foi associada e identificada com a chamada Geografia Tradicional.

A partir do final dos anos de 1970, ocorreu um afastamento entre o ensino de Geografia e a linguagem cartográfica, pois o movimento da Geografia Crítica rejeitou os referenciais teórico-metodológicos da Geografia Tradicional. Naquele momento de crise, reflexão e reestruturação do pensamento geográfico brasileiro, fazer uso de quaisquer materiais didáticos utilizados pela Geografia Tradicional significava recusar a mudança, manter-se atrelado ao velho, ao que deveria ser superado.

Em função dessa avaliação, hoje compreendida como equivocada, o ensino de Geografia abandonou o uso da linguagem cartográfica por algum tempo. Ao rejeitar-se um método e uma linha de pensamento, rejeitou-se, sem maiores reflexões, uma linguagem que, sob outra concepção teórico-metodológica, poderia (e pode) contribuir muito para o ensino crítico do espaço Geográfico.

Ao final da década de 1980, as pesquisas e os estudos desenvolvidos por muitos profissionais trouxeram de volta as discussões sobre a importância do uso da linguagem cartográfica no ensino de Geografia (KATUTA, 2002). A linguagem cartográfica resulta de uma construção teórico-prática que vem desde os anos iniciais e segue até o final da Educação Básica.

Assim, o domínio da leitura de mapas é um processo de diversas etapas porque primeiro é acolhida a compreensão que o aluno tem da realidade em exercícios de observar e representar o espaço vivido, com o uso da escala intuitiva e criação de símbolos que identifiquem os objetos. Depois, aos poucos, são desenvolvidas as noções de escala e legenda, de acordo com os cálculos matemáticos e as convenções cartográficas oficiais (RUA, 1993). Ao apropriar-se da linguagem cartográfica, o aluno estará apto a reconhecer representações de realidades mais complexas, que exigem maior nível de abstração.

Nestas Diretrizes, propõe-se que os mapas e seus conteúdos sejam lidos pelos estudantes como se fossem textos, passíveis de interpretação, problematização e análise crítica. Também, que jamais sejam meros instrumentos de localização dos eventos e acidentes geográficos, pois, ao final do Ensino Médio, espera-se que os alunos sejam capazes, por exemplo, de “correlacionar duas cartas simples, ler uma carta regional simples, [...] saber levantar hipóteses reais sobre a origem



de uma paisagem, analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos” (SIMIELLI, 1999, p. 104).

4.3.4 A Literatura

A prática docente no ensino de Geografia também pode ser viabilizada por instrumentos menos convencionais no cotidiano escolar que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, as obras de arte e a literatura.

[...] a Arte possui uma importante dimensão histórica de leitura do espaço socialmente produzido e se traduz como um instrumento de percepção e reconhecimento da realidade. [...] A obra de arte pode ser uma interrogação da vida e da história e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de resposta. Mais do que um segredo da criação subjetiva ou pura expressão da sensibilidade humana é a arte capaz de apresentar um lado ignorado ou mesmo esquecido do mundo habitado pelos homens (BARBOSA, 2000, p. 69-70).

As obras de arte possuem, dessa forma, uma importância destacada no conjunto de abordagens possíveis nas aulas de Geografia, visto que abarcam particularidades que não são possíveis em outros recursos.

As obras literárias, por sua vez, podem ser entendidas como uma representação social condicionada a certos períodos históricos e utilizadas, no ensino de Geografia, como instrumento de análise e confronto com outros contextos históricos. Além disso, facilitam abordagens pedagógicas interdisciplinares.

A literatura, em seus diversos gêneros, pode ser instrumento mediador para a compreensão dos processos de produção e organização espacial; dos conceitos fundamentais à abordagem geográfica e, também, instrumento de problematização dos conteúdos (BASTOS, 1998).

Nessa intervenção docente, ganha destaque a relação dialética entre a obra, ou parte dela, e as concepções cotidianas dos alunos sobre o tema tratado. Ao trabalhar com literatura, o professor deve pautar a abordagem geográfica às possibilidades oferecidas pela obra considerando a adequação da linguagem à etapa de escolarização dos alunos.

Assim, sugere-se que o professor de Geografia mobilize o acervo bibliográfico das escolas da rede estadual de ensino, enriquecido pelo envio dos títulos da Biblioteca de Literatura Universal em 2006, além de outros títulos disponíveis, contemplando metodologias que estimulem a leitura.

5 AVALIAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seja formativa, diagnóstica e processual. Respeitando o prenúncio da lei, cada escola da rede estadual de ensino, ao construir seu Projeto Político Pedagógico, deve explicitar detalhadamente a concepção de avaliação que orientará a prática dos professores.

Propõe-se, nestas Diretrizes, que a avaliação deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor. Para isso, deve se constituir numa contínua ação reflexiva sobre o fazer pedagógico. Nessa perspectiva,

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 1993, p. 21).

Nessa concepção de avaliação, considera-se que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, identificam-se dificuldades e isso possibilita a intervenção pedagógica a todo o tempo. O professor pode, então, procurar caminhos para que todos os alunos aprendam e participem das aulas.

Assim, recomenda-se que a avaliação em Geografia seja mais do que a definição de uma nota ou um conceito. Desse modo, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo devem possibilitar ao aluno a apropriação dos conteúdos e posicionamento crítico frente aos diferentes contextos sociais.

O processo de avaliação deve considerar, na mudança de pensamento e atitude do aluno, alguns elementos que demonstram o êxito do processo de ensino/aprendizagem, quais sejam: a *aprendizagem*, a *compreensão*, o *questionamento* e a *participação dos alunos*. Ao destacar tais elementos como parâmetros de qualidade do ensino e da aprendizagem, rompe-se a concepção pedagógica da escola tradicional que destacava tão somente a memorização, a obediência e a passividade (HOFFMANN, 1993).

O processo de aprendizagem discutido por Vygotsky é condicionado pelo conflito/confronto entre as ideias, os valores, os posicionamentos políticos, a formação conceitual prévia dos alunos e as concepções científicas sobre tais elementos. Esse método pedagógico dialético possibilita a (re)construção do conhecimento, em que o processo de aprendizagem atinge, ao longo da escolarização, diferentes graus de complexidade de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos (CAVALCANTI, 2005).



A prática docente, sob os fundamentos teórico-metodológicos discutidos nestas Diretrizes Curriculares, contribui para a formação de um aluno crítico, que atua em seu meio natural e cultural e, portanto, é capaz de aceitar, rejeitar ou mesmo transformar esse meio. É esse resultado que se espera constatar no processo de avaliação do ensino de Geografia.

Para isso, destacam-se como os principais critérios de avaliação em Geografia *a formação dos conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações socioespaciais* para compreensão e intervenção na realidade. O professor deve observar se os alunos formaram os conceitos geográficos e assimilaram as relações Espaço ↔ Temporais e Sociedade ↔ Natureza para compreender o espaço nas diversas escalas geográficas.

No entanto, ao assumir a concepção de avaliação formativa, é importante que o professor tenha registrado, de maneira organizada e precisa, todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades e os avanços obtidos pelos alunos, de modo que esses registros tanto explicitem o caráter processual e continuado da avaliação quanto atenda às exigências burocráticas do sistema de notas.

Será necessário, então, diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação. Ao invés de avaliar apenas por meio de provas, o professor pode usar técnicas e instrumentos que possibilitem várias formas de expressão dos alunos, como:

- interpretação e produção de textos de Geografia;
- interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas;
- pesquisas bibliográficas;
- relatórios de aulas de campo;
- apresentação e discussão de temas em seminários;
- construção, representação e análise do espaço através de maquetes, entre outros.

A avaliação é parte do processo pedagógico e, por isso, deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor. Ela permite a melhoria do processo pedagógico somente quando se constitui numa ação reflexiva sobre o fazer pedagógico. Não deve ser somente a avaliação do aprendizado do aluno, mas também uma reflexão das metodologias do professor, da seleção dos conteúdos, dos objetivos estabelecidos e podem ser um referencial para o redimensionamento do trabalho pedagógico.

Nestas Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica, valoriza-se a noção de que o aluno possa, durante e ao final do percurso, avaliar a realidade socioespacial em que vive, sob a perspectiva de transformá-la, onde quer que esteja.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de **Geografia ciência da sociedade**: Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BARBOSA, J. L. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. UFF, **GEOgraphia**, ano II, n. 3, 2000.

BARBOSA, J. L. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

BASTOS, A. R.V.R. **Espaço e Literatura**: algumas reflexões teóricas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLANI, I. N. Proposta para uma leitura significativa das paisagens brasileiras. Revista **Alfageo**, v. 1, n. 1, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **CEDES**, v. 24, n. 66, Campinas, mai/ago, 2005



CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. O papel da nova Geografia cultural na compreensão da ação humana. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Matrizes da Geografia cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

COSGROVE, D. E.; JACKSON, P. Novos Rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA R.L.; ROSENDAHL, Z.(Orgs.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo Ática, 1986.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7a. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C e CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HAESBAERT, R. Morte e Vida da Região: antigos paradigmas e novas perspectivas da Geografia Regional. In: SPOSITO, E. (Org.). **Produção do Espaço e Redefinições Regionais: a construção de uma temática**. Presidente Prudente: UNESP, FCT, GASPER, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1988.

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História e ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel.** Londrina, n.8, p. 7-28, 2002.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MENDONÇA, F. Geografia sócio-ambiental. **Terra Livre**, nº 16, p. 113-132, 2001.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1987.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das Ciências Sociais.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A. e OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

RAFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, F. **Coleção os grandes cientistas sociais.** São Paulo: Ática, 1990.

ROCHA, G. O. R. da Uma breve história da formação do(a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, 2000. Disponível em: www.cibergeo.org/agbnacional/index.asp.



RUA, J.; WASZKIAVICUS, F. A.; TANNURI, M. R. P.; PÓVOA NETO, H. **Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SCHAFFER, N. O Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

SILVA, M. C. T. da O método e a abordagem dialética em Geografia. **Revista Geografia**. Campo Grande: Editora UFMS, set/dez 1995.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A.(Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. et. al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1995.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL DE LA BLACHE, P. **Princípios da Geografia Humana**. Lisboa: Cosmos, 1957.

VLACH, V. R. F. O ensino Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.



ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

GEOGRAFIA

ENSINO FUNDAMENTAL 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.</p> <p>Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporais são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas, sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas, com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconheça o processo de formação e transformação das paisagens geográficas. • Entenda que o espaço geográfico é composto pela materialidade (natural e técnica) e pelas ações sociais, econômicas, culturais e políticas. • Localize-se e oriente-se no espaço através da leitura cartográfica. • Identifique as formas de apropriação da natureza, a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas. • Entenda o processo de transformação de recursos naturais em fontes de energia. • Forme e signifique os conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade. • Identifique as relações existentes entre o espaço urbano e rural: questões econômicas, ambientais, políticas, culturais, movimentos demográficos, atividades produtivas. • Entenda a transformação e a distribuição espacial da população, como resultado de fatores históricos, naturais e econômicos. • Entenda o significado dos indicadores demográficos refletindo a organização espacial. • Identifique as manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais. • Reconheça as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico.



ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço brasileiro.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>Movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica – signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se dos conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar. • Localize-se e oriente-se no território brasileiro, utilizando a linguagem cartográfica. • Identifique o processo de formação do território brasileiro e as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico. • Entenda o processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território. • Entenda o espaço brasileiro dentro do contexto mundial, compreendendo suas relações econômicas, culturais e políticas com outros países. • Verifique o aproveitamento econômico das bacias hidrográficas e do relevo. • Identifique as áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais. • Identifique a diversidade cultural e regional no Brasil construída pelos diferentes povos. • Compreenda o processo de crescimento da população e sua mobilidade no território. • Relacione as migrações e a ocupação do território brasileiro. • Identifique a importância dos fatores naturais e o uso de novas tecnologias na agropecuária brasileira. • Estabeleça relações entre a estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo. • Entenda o processo de formação e localização dos microterritórios urbanos. • Compreenda como a industrialização influenciou o processo de urbanização brasileira. • Entenda o processo de transformação das paisagens brasileiras, levando em consideração as formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural. • Entenda como a industrialização acelerou a exploração dos elementos da natureza e trouxe consequências ambientais. • Estabeleça relação entre o uso de tecnologias nas diferentes atividades econômicas e as consequentes mudanças nas relações sócio-espaciais e ambientais. • Reconheça a configuração do espaço de circulação de mão-de-obra, mercadorias e sua relação com os espaços produtivos brasileiros.

ENSINO FUNDAMENTAL 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios do continente americano.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>O comércio em suas implicações socioespaciais.</p> <p>A circulação da mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme e signifique os conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar. • Identifique a configuração socioespacial da América por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens. • Diferencie as formas de regionalização do Continente Americano nos diversos critérios adotados. • Compreenda o processo de formação, transformação e diferenciação das paisagens mundiais. • Compreenda a formação dos territórios e a reconfiguração das fronteiras do Continente Americano. • Reconheça a constituição dos blocos econômicos, considerando a influência política e econômica na regionalização do Continente Americano. • Identifique as diferentes paisagens e compreenda sua exploração econômica no continente Americano. • Reconheça a importância da rede de transporte, comunicação e circulação das mercadorias, pessoas e informações na economia regional. • Entenda como as atividades produtivas interferem na organização espacial e nas questões ambientais. • Estabeleça a relação entre o processo de industrialização e a urbanização. • Compreenda as inovações tecnológicas, sua relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e suas consequências ambientais e sociais. • Entenda o processo de industrialização e a produção agropecuária em sua relação com a apropriação dos recursos naturais. • Reconheça e analise os diferentes indicadores demográficos e suas implicações socioespaciais. • Compreenda os fatores que influenciam na mobilidade da população e sua distribuição espacial. • Reconheça as configurações espaciais dos diferentes grupos étnicos americanos em suas manifestações culturais e em seus conflitos étnicos e políticos. • Compreenda a formação, localização e importância estratégica dos recursos naturais para a sociedade contemporânea. • Relacione as questões ambientais com a utilização dos recursos naturais no Continente Americano.

ENSINO FUNDAMENTAL 8ª SÉRIE/9ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>A revolução técnico-científico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O comércio mundial e as implicações socioespaciais.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.</p> <p>A distribuição das atividades produtivas, a transformação da paisagem e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme e signifique os conceitos geográficos de lugar, território, natureza, sociedades, região e paisagem. • Identifique a configuração socioespacial mundial por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens. • Reconheça a constituição dos blocos econômicos considerando a influência política e econômica na regionalização mundial. • Compreenda a atual configuração do espaço mundial em suas implicações sociais, econômicas e políticas. • Entenda as relações entre países e regiões no processo de mundialização. • Compreenda que os espaços estão inseridos numa ordem econômica e política global, mas também apresentam particularidades. • Relacione as diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural. • Compreenda como ocorreram os problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização. • Identifique os conflitos étnicos e separatistas e suas consequências no espaço geográfico. • Entenda a importância econômica, política e cultural do comércio mundial. • Identifique as implicações socioespaciais na atuação das organizações econômicas internacionais. • Reconheça a reconfiguração das fronteiras e a formação de novos territórios nacionais. • Faça a leitura dos indicadores sociais e econômicos e compreenda a desigual distribuição de renda. • Identifique a estrutura da população mundial e relacione com as políticas demográficas adotadas nos diferentes espaços. • Reconheça as motivações dos fluxos migratórios mundiais. • Relacione o desenvolvimento das inovações tecnológicas nas atividades produtivas. • Entenda as consequências ambientais geradas pelas atividades produtivas. • Analise as transformações na dinâmica da natureza decorrentes do emprego de tecnologias de exploração e produção. • Reconheça a importância estratégica dos recursos naturais para as atividades produtivas. • Compreenda o processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. • Entenda a importância das redes de transporte e comunicação no desenvolvimento das atividades produtivas.

ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão sociambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação e transformação das paisagens.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paraense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se dos conceitos de região, sociedade, território, paisagem, natureza e lugar. • Faça a leitura do espaço através dos instrumentos da cartografia - mapas, tabelas, gráficos e imagens. • Compreenda a formação natural e transformação das diferentes paisagens pela ação humana e sua utilização em diferentes escalas na sociedade capitalista. • Analise a importância dos recursos naturais nas atividades produtivas. • Compreenda o uso da tecnologia na alteração da dinâmica da natureza e nas atividades produtivas em sua espacialidade. • Estabeleça relação entre a exploração dos recursos naturais e o uso de fontes de energia na sociedade industrializada. • Identifique os problemas ambientais globais decorrentes da forma de exploração e uso dos recursos naturais. • Evidencie a importância das atividades extrativistas para a produção de matérias-primas e a organização espacial. • Reconheça as influências das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos no processo de configuração do espaço geográfico. • Compreenda as ações internacionais de proteção aos recursos naturais frente a sua importância estratégica. • Compreenda o processo de formação dos recursos minerais e sua importância política, estratégica e econômica. • Reconheça a influência dos avanços tecnológicos na distribuição das atividades produtivas, nos deslocamentos de população e na distribuição da população. • Compreenda a importância da revolução técnico-científica informacional e sua relação com os espaços de produção, circulação de mercadorias e nas formas de consumo. • Entenda como as guerras fiscais atuam na reorganização espacial das regiões onde as indústrias se instalam. • Compreenda a importância da tecnologia na produção econômica, nas comunicações, nas relações de trabalho e na transformação do espaço geográfico. • Analise as novas tecnologias na produção industrial e agropecuária como fator de transformação do espaço. • Identifique a concentração fundiária resultante do sistema produtivo agropecuario moderno.

ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
	<p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>O comércio e as implicações socioespaciais.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>As implicações socioespaciais do processo de mundialização.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Entenda a importância das redes de comunicação e de informação na formação dos espaços mundiais. • Reconheça a importância da circulação das mercadorias, mão-de-obra, capital e das informações na organização do espaço mundial. • Analise a expansão das fronteiras agrícolas, o uso das técnicas agrícolas na atualidade e sua repercussão ambiental e social. • Identifique a relação entre a produção industrial e agropecuária e os problemas sociais e ambientais. • Reconheça as interdependências econômicas e culturais entre campo e cidade e suas implicações socioespaciais. • Compreenda as relações de trabalho presentes nos espaços produtivos rural e urbano. • Relacione o processo de urbanização com as atividades econômicas. • Compreenda o processo de urbanização considerando as áreas de segregação, os espaços de consumo e de lazer e a ocupação das áreas de risco. • Entenda o processo de crescimento urbano e as implicações socioambientais. • Compreenda que os espaços de lazer são também espaços de trabalho, consumo e de produção. • Compreenda a espacialização das desigualdades sociais evidenciadas nos indicadores sociais. • Entenda como se constitui a dinâmica populacional em diferentes países. • Estabeleça a relação entre impactos culturais, demográficos e econômicos no processo de expansão das fronteiras agrícolas. • Reconheça o caráter das políticas migratórias internacionais referentes aos fatores de estímulo dos deslocamentos populacionais. • Compreenda o conceito de lugar e dos processos de identidade que os grupos estabelecem com o espaço geográfico, na organização das atividades sociais e produtivas. • Identifique os conflitos étnicos e religiosos existentes e sua repercussão na configuração do espaço mundial. • Entenda a importância das ações protecionistas, da abertura econômica e da OMC para o comércio mundial. • Compreenda as ações adotadas pelas organizações econômicas internacionais, FMI e Banco Mundial, em suas implicações na organização do espaço geográfico mundial. • Diferencie as formas de regionalização do espaço mundial, considerando a divisão norte-sul e a formação dos blocos econômicos. • Analise a formação dos territórios supranacionais decorrente das relações econômicas e de poder na nova ordem mundial. • Compreenda a regionalização do espaço mundial e a importância das relações de poder na configuração das fronteiras e territórios.



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br