



Ensino de história e geografia

Ensino de história e geografia

Lilian Gavioli de Jesus
Natália Germano Gejão Diaz

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisora Técnica

Daniela Resende de Faria

Editoração

Adilson Braga Fontes

André Augusto de Andrade Ramos

Leticia Bento Pieroni

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J58p Jesus, Lilian Gavioli
Ensino de história e geografia / Lilian Gavioli Jesus,
Natália Germano Gejão Díaz. – Londrina : Editora e
Distribuidora Educacional S.A., 2018.
200 p.

ISBN 978-85-522-0311-7

1. Geografia – estudo e ensino. 2. História – estudo e
ensino. I. Díaz, Natália Germano Gejão. II. Título.

CDD 371.102

2018

Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 — Londrina — PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 Ensino de história e geografia: caminhos percorridos e tendências atuais nos anos iniciais do ensino fundamental	7
Seção 1 - Trajetórias e perspectivas do ensino de história	10
1.1 Trajetória do ensino de história no Brasil	10
1.2 O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental e as tendências atuais	18
Seção 2 - A geografia e suas perspectivas de ensino	31
Unidade 2 Conceitos básicos do ensino de história e geografia em diferentes linguagens: noções de tempo e espaço	53
Seção 1 - O estudo do conceito de tempo no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental	56
1.1 O tempo histórico	57
1.2 Categorias temporais	60
Seção 2 - O espaço geográfico nos anos iniciais do ensino fundamental	71
Unidade 3 Metodologias de ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental	91
Seção 1 - Fontes históricas e o ensino de história	95
1.1 Definindo fontes históricas	95
1.2 Imagens	101
1.3 Fotografia	102
1.4 Pinturas	107
1.5 Filmes	111
1.6 Música	113
1.7 Jornais	116
Seção 2 - Metodologias e materiais para o ensino de geografia	123
2.1 Alfabetização cartográfica	128
2.2 Imagens no ensino de geografia	135
2.2.1 Gráficos/tabelas/quadros	135
2.3 Telas de pintura	139
2.4 Imagens de satélite e fotografias aéreas	141
2.5 Charges/cartoons (H.Q.)	144
2.6 Mapas temáticos	144
2.7 Sabores da geografia	149
2.8 Vídeos e filmes	151
Unidade 4 Práticas pedagógicas no ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental	161
Seção 1 - Patrimônio cultural e o museu como espaço educativo	164
1.1 Educação patrimonial e ensino de história e geografia	164
1.2 O museu histórico como espaço educativo	172
Seção 2 - O trabalho de campo no ensino de história e geografia	179
2.1 Como estruturar um trabalho de campo	183
2.2 Patrimônio ambiental	189

Apresentação

Ensinar História e Geografia para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é um instigante desafio aos professores pedagogos, que somente pode ser encarado a partir do domínio dos conhecimentos pertinentes à essas áreas do conhecimento e seus arcabouços teóricos e metodológicos. Somente assim o docente será capaz de propor atividades que resultem em propostas capazes de produzir a aprendizagem significativa dos alunos, contribuindo para a sua formação como sujeitos críticos e conscientes de seu papel em sociedade.

É nessa etapa da educação básica que se enfatiza a importância de se explorar as possibilidades de interpretação consciente do mundo e viabilizar à criança o entendimento consciente de que nele ela está inserida. O trabalho com os saberes históricos e geográficos desenvolvem competências essenciais que, como veremos no decorrer deste livro, devem oferecer insumos para que os estudantes sejam capazes de uma interpretação crítica e autônoma de sua realidade, superando um entendimento normativo e memorizador, restrito a memorizações de datas, nomes e caracterizações.

Os conhecimentos geográficos estudados nos anos iniciais enfatizam as transformações no espaço e em suas representações. Já os conhecimentos históricos enfatizam o recorte temporal, considerando acontecimentos, seus agentes e suas consequências.

Nesta obra, destinada especialmente aos alunos de graduação em Pedagogia, levantaremos as reflexões que contribuem para a atuação do futuro professor pedagogo nas aulas de História e Geografia, com domínio das especificidades que envolvem essas ciências e seu ensino.

No decorrer da primeira unidade, apresentaremos questões sobre os caminhos percorridos pelo Ensino de História e Geografia, desde a constituição de ambas enquanto ciências, passando pela sua organização em disciplinas escolares, até chegar às tendências que orientam o ensino de cada uma na atualidade.

Na segunda unidade, o foco recairá nos conceitos de tempo histórico e de espaço. Você verá que para os anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância que esses conceitos sejam

priorizados, favorecendo o trabalho com os demais conceitos e categorias a eles relacionados, que servirão de alicerce para novas aprendizagens nas fases seguintes da Educação Básica.

Na sequência, unidade 3, o tema central trata das metodologias de ensino de História e Geografia nos anos iniciais. Apresentaremos uma discussão sobre a necessidade de se utilizar fontes históricas em sala de aula, a partir de propostas de trabalho planejadas e fundamentadas em referenciais teóricos, e que elegem a escola como local de construção de conhecimento. No ensino de Geografia, uma atenção maior fica com o processo de alfabetização cartográfica, que deve ser desenvolvido concomitante ao letramento e à alfabetização, a partir de com jogos, brincadeiras, e outras alternativas.

Por fim, na unidade 4 apresentaremos os referenciais teóricos que sob os quais se alicerçam as atividades de campo (ou estudos do meio), relacionadas ao patrimônio cultural do grupo social envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Serão apresentadas também metodologias para que essas atividades sejam colocadas em prática, assim como sugestões para que você, aluno do curso de Pedagogia, reflita a sua prática de ensino de História e Geografia nos anos iniciais.

Ensino de história e geografia: caminhos percorridos e tendências atuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Lilian Gavioli de Jesus

Objetivos de aprendizagem

- Compreender o processo de constituição da história enquanto ciência.
- Identificar os momentos e características marcantes da história e do ensino de história no Brasil.
- Compreender os paradigmas da geografia enquanto ciência e enquanto componente do currículo escolar.
- Conhecer as tendências atuantes no ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Seção 1 | Trajetórias e perspectivas do ensino de história

Nesta seção, vamos traçar a trajetória do ensino de história, desde o surgimento da disciplina escolar e sua inserção nos currículos brasileiros, até as novas propostas que atuam na organização da disciplina nos dias de hoje. Por fim, refletiremos sobre as tendências e perspectivas atuais no que se refere ao ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental.

Seção 2 | A geografia e suas perspectivas de ensino

Nesta seção, você conhecerá o ensino de geografia e sua trajetória no Brasil, a partir da discussão do seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Serão apresentadas as perspectivas da enquanto ciência e disciplina escolar, assim como as novas tendências para o ensino fundamental.

Introdução à unidade

Olá, caro aluno! Convidamos você a conhecer mais sobre história e geografia no contexto escolar. As duas ciências ora conversam, ora diferem em seus parâmetros teórico-metodológicos e práticos. O que importa é que você tenha um olhar interdisciplinar para as disciplinas e entenda que o ensino de história e geografia deve ser compreendido de maneira articulada.

Na primeira seção, apresentamos a trajetória do ensino de história no Brasil, desde a constituição da história enquanto ciência, passando pela sua organização como disciplina escolar, até as tendências que orientam seu ensino atualmente. Será que ocorreram muitas mudanças na forma de ensinar e aprender história nos últimos anos?

A segunda seção versa sobre a geografia enquanto disciplina escolar e também como ciência no Brasil. Você já se perguntou como foram as primeiras aulas de Geografia ministradas no Brasil? Essa seção apresenta como a geografia se consolidou no Brasil a partir da escola francesa.

Iniciamos apresentando essa trajetória do ensino de história e geografia para que sua formação seja pautada nos principais acontecimentos que contribuíram para a consolidação de ambas disciplinas na educação básica brasileira.

Seção 1

Trajetórias e perspectivas do ensino de história

Introdução à seção

É esperado dos professores das diversas áreas que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos específicos de suas disciplinas (componentes curriculares). A esses conhecimentos, acrescentamos também a necessidade de se conhecer a história das disciplinas que ensinam, pois pensar no surgimento das ciências de referência, na constituição das disciplinas escolares, nas disputas de poder em que estiveram inseridas e ainda estão, significa buscar uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar esses conteúdos nas escolas.

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina as questões que envolvem o trabalho dos professores. Ele permite compreender o caráter ideológico da disciplina e como as políticas públicas influenciam em tal componente do currículo e, até mesmo, o direcionam ao atendimento de interesses próprios de certos grupos sociais.

1.1. Trajetória do ensino de história no Brasil

A História como disciplina escolar (ou componente curricular) surgiu na França no século XIX, no contexto da formação das nações modernas, com o claro objetivo de dar o suporte à construção e consolidação de uma identidade nacional coletiva e à legitimação de poderes instituídos. Assim, a formação do Estado moderno centralizou os objetivos da disciplina no pragmatismo da política, exercendo grande influência na legitimação do poder. A disciplina enquadrou-se, então, como ciência política, um dos motivos pelos quais passou a ser alvo de um ensino vigiado, pois podia representar perigo para o Estado francês (NADAI, 1993).

Nesse momento, estudava-se história de acordo com a concepção positivista, utilizando-se textos, fontes e monumentos que permitissem a reconstituição “exata” daquilo que se considerava como passado. Essa percepção de exatidão, ou seja, de compreender o fato exatamente

como ele aconteceu, era um dos principais objetivos que a historiografia positivista almejava. O historiador francês F. Furet assim descreveu o ensino de história nesse período: “[...] a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET apud NADAI, 1993, p. 145).

Para saber mais

- A produção do conhecimento histórico e seu registro podem ser divididos em correntes historiográficas que marcaram o papel atribuído ao historiador, as abordagens e procedimentos do processo de elaboração do conhecimento histórico e, ainda, a forma como o conhecimento histórico era e é ensinado nas escolas. Temos como principais correntes historiográficas: História Tradicional Positivista, Nova História/ Escola dos Annales, História Marxista e Nova História Cultural. Para saber sobre elas, recomendamos a leitura:

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. In. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul./dez., 2010, p. 703-708. Disponível em: <<https://goo.gl/M7BEoY>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

- Para aprofundar seus conhecimentos sobre o nascimento da história, sugere-se a leitura do livro:

FURET, F. **A oficina da história**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1980, v. 1, p. 81-98.

No Brasil, após a Independência (1822), buscou-se também a construção da identidade nacional, dentro da proposta de que pensar a nação significava pensar a sua história. Nesse contexto foi fundado, no ano de 1838, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, o Colégio Pedro II, que serviria de estabelecimento padrão para o ensino secundário no país. Em seu primeiro regulamento determinou-se a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série. Na organização do colégio verifica-se a influência francesa, e a base do ensino de história; na falta de produções nacionais, concentrou-se em traduções de compêndios franceses, portanto, a história inicialmente ensinada no Brasil foi a história da Europa Ocidental. A História do Brasil surgia como um apêndice à história universal, sem um corpo de conteúdos e conhecimentos autônomos, ocupando papel extremamente secundário. Era ofertada apenas nos anos finais

do chamado ginásio, com poucas aulas, e se limitava a biografias de homens ilustres, a apresentação de fatos políticos e militares datados.

Foi no ano de 1849 que, por decreto do Imperador D. Pedro II, a cadeira de história universal foi desmembrada, surgindo a cadeira de história do Brasil. Gasparello (2004) aponta como justificativa desse decreto, o papel fundamental a que o ensino de história era relegado na formação da identidade nacional. Para a autora, a instituição da disciplina de História do Brasil não aconteceu desvinculada de interesses do governo. Era preciso legitimar e fortalecer o poder do imperador e, para isso, “nada melhor do que ensinar uma história segundo as suas próprias intenções, valorizando fatos da história nacional que tinham relação com o monarca, como a construção da história da Independência do Brasil” (ZAMARIAM, 2011, p. 20). Aos alunos era transmitida uma história de valorização do passado nacional, através de imagens grandiosas que remetiam à ideia de um Brasil forte, destinado à liberdade e à grandeza.

Ainda durante a monarquia, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que aderiu à disciplina de História e cujos professores eram os mesmos do colégio. Segundo Gasparello (2004), a fundação do instituto possibilitou o aparecimento de uma historiografia brasileira. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras produções didáticas nacionais: os compêndios de história nacional, que traziam representações de um Brasil grandioso, com suas raízes, seus heróis, grandes batalhas, natureza exuberante e povo pacífico.

Com a Proclamação da República, em 1889, os processos de identificação da história brasileira com a história europeia aprofundaram-se. A divisão quadripartite da história (história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea), que tomava como marcos históricos os acontecimentos europeus, ou seja, a perspectiva marcadamente eurocêntrica, era reafirmada. Desse modo, a América e a África foram, em grande parte, esquecidas no currículo, sendo apenas lembradas em relação às contribuições paritárias de indígenas e africanos na constituição da sociedade brasileira, relegando a esses povos papéis secundários.

Buscavam criar uma ideia de nação resultante da colaboração entre europeus, africanos e nativos, que resultasse na concepção de uma sociedade democrática e sem preconceito. No entanto, não apresentavam e até mesmo negavam “a condição de país colonizado

bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias” (NADAI, 1993, p. 149). Os conteúdos históricos elencados para o ensino não explicavam a dominação social dos brancos colonizadores e nem a sujeição do país enquanto colônia à metrópole. Desse ensino surgiu o mito do Brasil como nação unida, de povo pacífico e ordeiro.

Nesse contexto, a história tradicional positivista atendia aos interesses do governo, pois valorizava o estudo dos grandes heróis, defendia a neutralidade objetiva do historiador, reafirmando uma sociedade hierarquizada e harmoniosa, em que a ordem e o progresso eram os princípios fundamentais a serem seguidos.

Na década de 1920, a influência das ideias de pesquisadores pedagogos europeus e estadunidenses trouxe novidades para o ensino no Brasil. A tendência denominada Escola Nova apresentava fortes críticas à ênfase dada ao estudo do passado pelo passado. Afirmava que a história tinha que se preocupar com as sociedades contemporâneas, e também que o ensino não deveria se pautar apenas na memorização, na periodização política e na abordagem factual da história, que mantinha o aluno passivo diante do conhecimento. Contudo, essas ideias não obtiveram sucesso entre a maioria dos educadores e instituições de ensino do Brasil.

Entretanto, nos anos que seguem à chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, há um momento no qual se pode notar uma clara intenção do governo em modificar o sistema escolar brasileiro e usar a história a seu favor. No governo Vargas, duas reformas educacionais foram colocadas em prática, sendo a primeira proposta por Francisco de Campos, em 1931, e a segunda por Gustavo Capanema, em 1942. Segundo Fonseca (2006b), essas reformas promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de história no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a como disciplina escolar, pois entendiam que o ensino de história era o instrumento central da educação política e tinha como objetivo principal a formação moral e patriótica.

Em contrapartida, foi também durante a década de 1930 que os primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário foram instalados no Brasil. Nadai (1993, p. 153-154) apresenta o seguinte panorama:



No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) em São Paulo acorreram para essa cidade e depois para o Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das ciências humanas às biológicas e às exatas), superando a fase de autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente.

No campo da história, esse novo momento permitiu a chegada ao Brasil de ideias de historiadores franceses da Escola dos Annales, visto que representantes dessa corrente historiográfica ocuparam a cátedra de história da civilização. Os Annales propunham uma nova forma de pesquisa e escrita da história, e por isso deram forma à corrente historiográfica denominada Nova História. As ideias diretrizes dos Annales eram: substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema; a história de todas as atividades humanas e não apenas história política; a colaboração com outras disciplinas, como a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, a Antropologia Social e outras, e a ampliação da noção de documento histórico.

Apesar dessa nova perspectiva nos cursos de formação de professores, essas ideias demoraram cerca de meio século para chegar às salas de aula no Brasil. E podemos identificar como um dos fatores que contribui para esse atraso a instauração da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Este foi outro momento quando houve marcadamente a intenção do governo em usar a história ao seu favor, aprofundando algumas das características já presentes no ensino de história na escola básica no país, quais sejam, a ênfase nos fatos políticos e militares, o estudo da biografia de “brasileiros célebres”, dando destaque àqueles que figuravam como personagens principais do novo regime.

A ditadura militar impôs uma série de restrições à formação (instituição de licenciaturas curtas, por exemplo) e atuação de professores e uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Nesse sentido,

[...] a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria a máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. (FONSECA, 2006b, p. 56).



Nesse período, com a Lei nº 5692/71, as disciplinas de História e Geografia foram excluídas da grade curricular e foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, que tinha como finalidade básica, segundo o Conselho Federal de Educação, ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para a comunidade, o Estado e a Nação” BRASIL, 1971 apud FONSECA, 2006a, p. 58).

Foram redefinidos os papéis das disciplinas já existentes de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, tornando-as obrigatórias em todos os níveis de ensino. “Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham o claro papel moralizador e ideológico [...]” (FONSECA, 2006a, p. 56)

Na década de 1980, com a crise do regime militar e o processo de redemocratização, surgiram novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, e ficou mais clara a necessidade de se promover mudanças no ensino de história. Nesse momento, a historiografia brasileira era fortemente influenciada pela Escola dos Annales, pela historiografia social inglesa e pela historiografia marxista, ocorreu o desdobramento da disciplina de Estudos Sociais em História e Geografia, o que gerou uma alteração no entendimento acerca dos conhecimentos históricos, que deixam de ser vistos como uma verdade pronta e acabada e passam a ser concebidos como um saber em construção.

Segundo Abud (2005), a disciplina de História, nesse contexto, foi tomada como uma ferramenta indispensável para as mudanças, incorporando o ideário da transformação da sociedade brasileira e da reconstrução nacional. Através da influência de autores, como André Chervel (1990), que pesquisavam sobre a história das disciplinas escolares, veio à tona a discussão de ideias sobre uma configuração de

um saber próprio da escola. Nesse sentido, a história passou a ser vista não como simplesmente uma “ciência do passado”, mas também como uma possibilidade de produção de conhecimento sobre o presente. Um conhecimento que podia beneficiar o aprendizado do aluno de forma dialética, no qual as relações entre o presente e o passado são necessárias à compreensão dos problemas da sociedade atual e que permitem criar expectativas sobre o futuro, atribuindo significados para a vida prática presente.

As secretarias de educação dos estados de Minas Gerais e São Paulo, contando com a participação de professores da rede pública de ensino, da imprensa e da indústria editorial, encabeçaram reformulações nas propostas curriculares da educação básica, tomando por base uma orientação marxista no primeiro caso, e as problemáticas da Nova História Francesa e da Historiografia Social Inglesa, no segundo.

O modelo mineiro tinha como eixo metodológico a:



[...] análise das sociedades humanas, ao longo do tempo, através da percepção do trabalho humano, socialmente necessário e coletivamente construído, que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas forças de organização social, política e ideológica dessas comunidades (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, apud FONSECA, 2006b, p. 62).

Esse programa desejava uma prática totalmente nova e inovadora por parte de professores e alunos, por meio de uma alteração de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de destacar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infraestruturais para explicar a minúscula, revelando, assim, sua clara base teórica marxista.

Uma série de críticas foram feitas a esse modelo, principalmente no que concerne ao ensino baseado na evolução dos modos de produção, por se considerar que dessa forma não haveria uma ruptura com o princípio etapista da cronologia linear da história tradicional.

Se num primeiro momento a nova minúscula a ser ensinada nas escolas apoiava-se teoricamente no materialismo histórico defendido por Marx, logo no final da década de 1980 a historiografia brasileira

consolidava um significativo processo de renovação, exibindo a influência cada vez mais nítida da chamada “nova história”. Tornou-se cada vez mais desejável que os programas curriculares e os livros didáticos incorporassem essas novas tendências, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano.

As contribuições da Nova História (Annales) para a historiografia brasileira, nesse período, começaram a chegar para o ensino de história, e foram fundamentais para o desenvolvimento de um ensino de história mais crítico, com o objetivo de levar em conta a possibilidade dos alunos construírem conhecimento.

O principal tema educacional do período afirmava ser papel da escola a formação de cidadãos críticos e atuantes, e para que isso realmente acontecesse era preciso que os alunos se envolvessem mais com as atividades da escola, principalmente, nas aulas de História. Como afirmado anteriormente, o debate sobre a produção do conhecimento na escola foi acrescido das contribuições do autor francês André Chervel (1990, p. 184), que afirmava ter a escola um saber próprio, denominado saber escolar, que é produto do “caráter eminentemente criativo da escola”. Para ele, a escola, em seu espaço e cotidiano, por meio das interações pessoais e sociais, concebe uma cultura, influenciada pela sociedade exterior a ela, mas que também a influencia. Este debate negava o papel de reprodutora do conhecimento acadêmico atribuído à escola e defendia sua posição enquanto um espaço de produção do conhecimento, ou seja, negava a “divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia que produzia o saber, e o trabalho do professor dos Ensinos Fundamental e Médio, aquele que o fazia, ou seja, reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade” (ABUD, 1995, p. 149).

Ainda na década de 1990, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) para o ensino de história, oferecendo referências metodológicas e uma organização e seleção de conhecimentos para que as escolas estruturem o conteúdo a ser ministrado. Os PCN apontam eixos temáticos e objetivos que o professor deve considerar ao selecionar conteúdos específicos e organizar atividades e metodologias.

Para saber mais

- Faça a leitura dos PCN do 1º e 2º ciclo para compreender os eixos temáticos e os conteúdos elencados para as séries iniciais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.



Questão para reflexão

- Leia o artigo:

VELLOSO, L. **Uma análise dos parâmetros curriculares de história para o ensino fundamental: propostas e possibilidades.** Dia-Logos: revista dos alunos de pós-graduação em história, n. 6, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/KAa7UY>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

Agora, responda às seguintes questões reflexivas:

Qual é o contexto político e social que envolve a elaboração dos PCN? Quais concepções e práticas de ensino e aprendizagem em história se destacam no documento?

A trajetória do ensino de história no Brasil, nos mostra que certamente essa disciplina escolar não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Salientamos, no entanto, que nessa trajetória ocorreram importantes processos que contribuíram para mudanças em seu perfil e estrutura, relacionados às transformações da própria ciência histórica, à formação de professores, às políticas públicas e ao ensino de história em particular, até que chegássemos à configuração presente, que, a seguir, será foco da nossa reflexão.

1.2. O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental e as tendências atuais

Ensinar história para crianças é um grande desafio cuja superação demanda muito estudo, planejamento e, em muitos casos, um novo olhar sobre esse conhecimento. Em geral, os resultados compensam os esforços. Na década de 1990, no Brasil, consolida-se a divisão dos Estudos Sociais, que, até então, englobava as disciplinas de História e Geografia, em áreas específicas. Essa mudança significou aos professores das séries iniciais do ensino fundamental a necessidade de

adequar sua formação como professor generalista (que trabalha com todas as áreas do conhecimento) ao cotidiano da sala de aula, marcado por novas demandas em relação às especificidades dos conteúdos trabalhados e do novo perfil de aluno que se desejava.

Os documentos norteadores desse período de transição foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, os PCN (BRASIL, 1997, p. 33), que ofereciam as referências metodológicas e a organização e seleção de conhecimentos para que as escolas estruturassem o conteúdo a ser ensinado. No documento, encontramos os objetivos gerais do ensino de história para o ensino fundamental, que são:

- 
- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que são estabelecidas em outros tempos e espaços;
 - Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
 - Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
 - Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
 - Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
 - Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 33).

Observando os objetivos traçados, percebemos que a história deve partir do local, até chegar ao global, e nesse percurso o aluno deve apreender conceitos e conhecimentos que permitam o desenvolvimento do respeito à diversidade, da cidadania e autonomia, a compreensão das diferentes temporalidades, para reconhecer as mudanças e permanências que constituíram a configuração da realidade presente.

Nos PCN, os anos iniciais do ensino fundamental são divididos em dois ciclos, sendo o primeiro composto pelo ensino fundamental já é de 5 anos e a nomenclatura não é mais série e sim ano. O eixo temático, os objetivos do ensino de História, as propostas metodológicas e os critérios avaliativos diferem para cada ciclo.

Para o 1º ciclo do ensino fundamental, o eixo temático é a história local e do cotidiano e, nesse sentido, é importante escolher conteúdos a partir do tempo presente, mas que permitam conhecer diferentes histórias relacionadas aos espaços de vivência dos alunos. Defende-se que, quando o professor trabalha a história local, permite que o aluno se perceba como sujeito histórico, e compreenda que as histórias individuais fazem parte da história nacional. Fonseca (2003, p. 268) afirma que “uma das características que confere caráter científico ao conhecimento histórico e, conseqüentemente, ao seu ensino, é a sua natureza coletiva que o separa da memória”. Nesse sentido, ainda que se trabalhe com histórias individuais, deve-se ter a clareza de que o conhecimento histórico é, por sua própria natureza, produzido e compartilhado coletivamente, e que a história deve ser estudada como uma atividade social, portanto, o que os PCN propõem para o ensino de história no primeiro ciclo das séries iniciais, é que não sejam priorizadas apenas a história dos heróis, mas também a história das pessoas comuns, que vivem em sociedade, estabelecendo relações sociais e produzindo práticas e representações.

São objetivos do ensino de história para o primeiro ciclo:

- Comparar acontecimentos no tempo.
- Reconhecer semelhanças e diferenças, permanências e transformações na sua localidade.
- Conhecer o modo de vida de um grupo indígena que viveu ou vive na região.
- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena.
- Identificar diferenças entre o presente e o passado.
- Identificar fontes históricas e fontes de informação (BRASIL, 1997, p. 40).

Já para o 2º ciclo, o eixo temático é a história das organizações populacionais, sendo que os conteúdos devem contribuir para que o conhecimento seja ampliado e os alunos também conheçam outras localidades, em outros tempos e espaços. Entre os objetivos traçados para esse ciclo, temos:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e

culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;

- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, religião e costume, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar fontes de informação para leituras críticas.
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

No 2º ciclo, portanto, o ensino parte do local para dimensões territoriais e temporais mais amplas.

O documento propõe como critérios avaliativos para o 1º ciclo a necessidade de o aluno reconhecer as semelhanças e diferenças no modo de vida de sua localidade e reconhecer a presença de elementos do passado no presente. Enquanto que para o 2º ciclo, temos como critérios avaliativos o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre sua localidade e outras regiões; de laços de identidade e diferenças entre os indivíduos, mudanças e permanências no modo de viver de algumas populações.

Para saber mais

Atualmente no Brasil acontece uma reformulação dos documentos oficiais norteadores dos vários níveis da educação básica. Em abril de 2017, o governo federal lançou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à educação infantil e ao Ensino Fundamental. Esta é resultado de um longo processo de debates, seminários, leituras críticas, por vezes contrárias, e relatórios, iniciado em 2013. A partir de então, o Conselho Nacional de Educação é o órgão responsável por elaborar um parecer e um projeto de resolução, antes da homologação final. Esse é um novo documento orientador, que tem colocado o que se convencionou chamar de “currículo mínimo”, pelo qual as escolas devem se orientar para organizar seus Projetos Políticos Pedagógicos, e assim que for homologado, cada rede de ensino terá que se adaptar ou construir seu próprio currículo em conformidade com as orientações presentes na BNCC.

Para saber mais, acesse o link e faça a leitura do documento: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 4 set. 2017.

Vimos, portanto, que o Ensino de História nos anos iniciais deve envolver as crianças num sentido de valorização de sua própria história, de construção de sua identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais e sociais.



O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida. (PEREIRA, 2011, p. 2).

No entanto, em meio às orientações oficiais, muitos professores quando se deparam com a prática na sala de aula, se questionam: é possível ensinar história para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental? E mais, é possível construir conhecimento histórico com os alunos das séries iniciais?

Já apresentamos aqui a defesa da escola como um espaço de produção de conhecimento, um conhecimento próprio, que é produto do “caráter eminentemente criativo da escola” (CHERVEL, 1990, p. 184). É nessa perspectiva que vamos pensar no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, como algo totalmente possível, e mais, como se constituindo em uma rica oportunidade da produção do conhecimento escolar, através de um trabalho que vise ao desenvolvimento da consciência histórica em nossos alunos.

O historiador alemão Jörn Rüsen enfatiza a importância do ensino de história na contemporaneidade, quando percebemos que a sociedade vive um presente contínuo e tende a esquecer as relações que o presente mantém com o passado, e aí está o motivo da importância de o ensino de história se pautar na perspectiva da formação da consciência histórica.

A consciência histórica “é uma combinação complexa a conter a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14). Podemos entender melhor essa definição quando pensamos que a todo momento precisamos tomar decisões, o que nos remete a uma carência de orientação para a vida prática. Para essa tomada de

decisões, buscamos interpretar o passado como experiência, a partir de questões do presente, para então atribuir sentido à passagem do tempo e, assim, entender melhor o mundo e a nós mesmos, ou seja, compreendemos a nossa existência por meio da historicidade que nos constitui, assim como constitui o mundo, portanto, a consciência histórica é a forma como os sujeitos organizam o passado no intuito de atender às suas necessidades de orientação temporal, para o seu agir no presente.

Rüsen (1992) ainda fala de diferentes tipos de consciência histórica, que são embasados em princípios distintos de orientação temporal para a vida. O tipo tradicional é marcado pelo poder das tradições como orientadoras para a vida prática, por meio da reafirmação de obrigações; o tipo exemplar busca no passado fatos a representar regras gerais das mudanças temporais e do agir humano; o tipo crítico é marcado pela noção de ruptura, o conhecimento histórico permite a formulação de uma contranarrativa, que rompe com a continuidade; por fim, para o tipo genético as mudanças temporais é que dão sentido à história, elas abrem possibilidades para a ação humana, valores e conceitos são historicizados, podendo haver, então, diferentes pontos de vista.

O ensino de história baseado no modelo tradicional positivista, que influenciou e ainda influencia o ensino no Brasil, não problematiza a história, uma vez que esta é tomada como verdade. Nessa concepção, o resultado da aprendizagem se dará pelo desenvolvimento da consciência histórica tradicional, em que o aluno compreende a história como permanência de modelos de vida e de cultura do passado, não considerando as mudanças, transformações e as rupturas; ou exemplar, em que o aluno pode expressar as experiências do passado como casos que representam regras gerais da conduta humana, sem considerar as diferenças existentes entre os grupos sociais e as transformações ocorridas no decorrer do tempo.

A perspectiva a ser defendida para o ensino de história é a da consciência histórica crítico-genética a permitir aos alunos o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, na medida em que eles mobilizam experiências específicas do passado, relacionadas às suas próprias experiências, na qual a noção de mudança temporal permeia o aprendizado e possibilita a concepção de múltiplas explicações históricas (GEJÃO, 2010, p. 26).

Próxima à ideia de consciência histórica, há também a ideia de literacia histórica defendida por Peter Lee (2006), que define a compreensão de um ensino de história que possibilite aos alunos a construção de competências para a orientação de seu agir intencional no mundo.

O conceito de literacia histórica corresponde à forma como alunos e professores interpretam e compreendem o passado e a relação desse com o presente e o futuro. Lee vê na teoria sobre a consciência histórica de Rüsen, o ponto de partida para as reflexões a caminhar nesse sentido. Ao afirmar a função prática da consciência histórica, de orientação do agir do homem no tempo, Rüsen indica, segundo Lee, alguns princípios do conceito de literacia histórica. Um deles é o imperativo de que os alunos entendam o que é a história, e, para tanto, devem compreender “como o conhecimento histórico é possível”, a existência de múltiplas explicações históricas, e que essas explicações não são “cópias do passado”, mas respostas às questões colocadas nos documentos utilizados como evidências (LEE, 2006, p. 135-136). Dessa forma, tem-se, para o desenvolvimento da consciência histórica, o conceito literacia histórica como indispensável.

Para suplantar a concepção tradicional de ensino, entende-se que os alunos devem compreender a possibilidade de múltiplas explicações históricas, e assim utilizar o conhecimento histórico para suas tomadas de decisões na vida prática. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que os professores forneçam aos alunos um quadro amplo da história, em que os fatos não estão isolados, e assim eles possam ver a história como um processo. Isso implica um vínculo entre discurso histórico, a vida passada e a vida cotidiana do aluno, constituído pelas evidências, também chamadas de fontes sobre o passado.

O trabalho com fontes históricas em sala de aula é de extrema importância para que os alunos possam avaliar as diferentes respostas como mais ou menos válidas às questões sobre o passado. As fontes se configuram como critérios de validação das diversas versões históricas. Sobre o trabalho com fontes em sala de aula, falaremos na Unidade 3.

Ainda podemos nos perguntar: como o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental aprende história? Como ele organiza os conhecimentos históricos em sua estrutura cognitiva?

Para refletir sobre essas questões é importante considerar que esses conhecimentos não são apenas construídos na escola. O meio

ao qual os alunos pertencem, as relações familiares, suas vivências em coletividade, suas experiências, representações, a atuação dos meios de comunicação na vida da sociedade são fatores decisivos para entender o tipo de conhecimento que é produzido, além da forma como a construção acontece. Essa bagagem de conhecimentos que o aluno possui é denominada de conhecimentos prévios.

Com base na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (apud MOREIRA, 2006), entendemos que os conhecimentos prévios são os fatores principais do processo de ensino e aprendizagem.

O aluno fará uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuirá sentidos e significados em um primeiro nível, a partir de uma base, os conhecimentos prévios. Estes atuam na seleção, organização e construção dos sentidos, determinando, portanto, o que é aprendido e como é aprendido. (GEJÃO, 2010, p. 32).



Nessa perspectiva, o aluno é reconhecido como sujeito central da aprendizagem, e não apenas como um receptor de informações. Ao empregar os conhecimentos adquiridos em suas experiências ao longo de sua vida, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder conferir significados aos novos conhecimentos aprendidos, ele estará “progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva”, reorganizará seus esquemas de conhecimento, a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre as ideias prévias e as novas informações apreendidas, construindo, assim, seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2006, p. 17).

Para saber mais

Leia o artigo:

MOREIRA, M. A. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais. **O que é afinal aprendizagem significativa.** Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso a ação mediadora do professor, o especialista nos conhecimentos construídos historicamente e que devem ser ensinados, a partir de estratégias. Essa proposta remete à noção de diálogo entre professores e alunos: o professor será o mediador entre os conhecimentos científicos inerentes ao componente curricular que intenta ensinar e aqueles que os alunos trazem com eles. Dessa forma, constrói-se o saber escolar, a geografia escolar, o conhecimento histórico escolar e assim sucessivamente.

Nesse sentido, o professor deve considerar em sua prática pedagógica as estratégias para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, de forma a planejar suas práticas de ensino. Para tanto, é importante que o professor tenha em mente o conteúdo da aprendizagem, suas características mais importantes e os conceitos que serão trabalhados, assim como, que considere os objetivos que propôs para o ensino desse conteúdo e em relação ao tipo de aprendizagem que deseja mediar. Como instrumentos para a investigação há questionários, mapas conceituais, diálogos entre alunos e professores, entre outros.

E como o professor poderá avaliar a aprendizagem do aluno, ou seja, como poderá analisar como se deu a construção do conhecimento histórico por ele?

Uma proposta possível é a análise das narrativas históricas construídas pelos próprios alunos. Rüsen (2001, p. 155) esclarece que a narrativa histórica é o modo como o conhecimento se apresenta e se comunica com os outros sujeitos, sendo considerado um “modo específico de constituição de sentido sobre a experiência do tempo”.



[...] A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica. [...]. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 67).

É importante também que o professor compreenda que a narrativa não precisa ser necessariamente uma produção escrita, existem também narrativas orais, visuais, encenadas, que podem ser adaptadas de acordo com a faixa etária dos alunos e a série na qual o trabalho está sendo desenvolvido.

Tendo em vista o que foi exposto, podemos utilizar desse aporte teórico para pensarmos nossa prática em sala de aula, e assim, criarmos estratégias para a superação dos principais desafios encontrados pelos professores de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fermiano e Santos (2014, p. 9) elencam seis grandes desafios, sendo eles:

- **Conceber o aluno como sujeito histórico;**
- **Partir da realidade do aluno para ensinar História;**
- **Colaborar com a formação do pensamento crítico entre os estudantes;**
- **Educar para a construção da cidadania;**
- **Educar para desenvolver a solidariedade entre os alunos e na comunidade em que vivem;**
- **Trabalhar com temas transversais e com as novas temáticas (direitos das crianças, adolescentes e idosos, História e Cultura afro-brasileira e indígena, entre outros).**



Pontualmente, vamos refletir o que representa cada um desses desafios na prática docente. Conceber o aluno como sujeito histórico significa que ensinar história para uma criança do ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. “Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive, e conhecer a realidade de seus colegas. Ao perceber quem é e de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 10).

No entanto, a importância do ensino de história no ensino fundamental excede a esfera do aluno individual, visto que afeta também a sociedade, é, portanto, uma forma de educar para a cidadania.

O ensino de história contribui para que o aluno entenda que a cidadania é um conceito histórico, ou seja, seu sentido pode variar no tempo e no espaço, e pode passar por transformações, sendo ampliada para um maior número de pessoas, ou restrita em diferentes épocas, porém, conforme afirmam Fermiano e Santos (2014), hoje existe um

consenso de que a cidadania deve ser garantida a todos os seres humanos. Nessa faixa etária, o aluno já é capaz de entender que possui direitos e deveres, e que precisa fazer sua parte para melhorar o mundo em que vive, de torná-lo um lugar de oportunidades iguais a todos. O professor pode propor temáticas e atividades que envolvam ideias como respeito à diferença, à diversidade, ao espírito democrático e à solidariedade, levando assim o aluno a “considerar o ponto de vista dos outros e compreender o ser humano em todas suas manifestações, sejam elas culturais, étnicas, políticas, emocionais, sociais, entre outras” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 20).

Outro desafio a ser superado é a proposição de atividades que partam da realidade do aluno, e para isso, o professor deve conhecer o universo sociocultural das crianças que formam sua sala de aula. O simples exercício de perguntar-lhes o que pensam sobre um determinado assunto e, em seguida, considerar suas respostas como ponto de partida para novas perguntas, já contribui com a superação desse desafio. É interessante também propor atividades que estabeleçam a ação dos alunos, ou seja, que os estimulem a participar ativamente da aprendizagem, seja através da reflexão, imaginação, pesquisa, comparações, entre outras estratégias. Ao reconhecerem que fazem parte da história, os alunos estarão aptos a compreenderem as relações entre sua realidade e o patrimônio cultural da humanidade.

Dessa forma, (o professor) estará ajudando os alunos a organizar repertórios culturais que possibilitam a compreensão do tempo e do espaço nos quais estão inseridos, aprendendo, por exemplo, a interpretar cada história individual como resultado de um passado, o que requer compreender os hábitos, a cultura, os valores, as tradições, a tecnologia de uma época, e também entender como as pessoas que viveram agiram em função desse contexto. O aluno, então, será capaz tanto de estabelecer uma identidade com as pessoas do passado, percebendo, em sua humanidade, em que ele e elas podem ser semelhantes, quanto perceber suas diferenças, aprendendo a detectar a ocorrência de mudanças. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 13).



Dentre os objetivos do ensino de história, por se tratar de uma disciplina política, está evar o aluno a pensar criticamente. Mas quando falamos de alunos de seis a dez anos aproximadamente, o que, de fato, significa formar o pensamento crítico? O pensamento crítico requer capacidade de reflexão, que é adquirida com o amadurecimento e muita prática. Por isso, é muito importante apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da educação básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico. Perguntas estimulantes podem ser propostas e a partir das respostas das crianças, elaborar novas perguntas, ou seja, não trabalhar com respostas prontas e sim com perguntas que despertem a curiosidade e o interesse.

Por fim, temos como um dos desafios mais recentes ao ensino de história o atendimento às exigências das novas leis, sendo a principal a Lei nº 11.645/08, que inseriu nos currículos escolares a “História e Cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). O objetivo da lei é garantir que a história dessas etnias seja contada e suas manifestações culturais sejam valorizadas.

Ao trabalhar essa temática, o professor terá resultados mais significativos se pensar sua prática de acordo com a proposta da História Nova, dando voz aos novos sujeitos que ainda não tiveram sua interpretação dos fatos divulgada e que são extremamente importantes para a história do Brasil.

Para saber mais

Leia o texto da Lei nº 11.645/08 e o artigo de FREITAS, V. M. O; ROCHA, A. C. Cultura afro-brasileira no ensino de história: um olhar docente da educação básica de Cruz Alta. In. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 87-103, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/1E6hdF>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Lei nº 11.645/08 – Disponível em: <<https://goo.gl/WEzIV2>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Atividades de aprendizagem

1. Segundo as autoras Schmidt e Garcia (2006), ao refletirmos sobre o ensino e a aprendizagem de história, é necessário que

[...] o aluno seja entendido como agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico deve ser visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia [...].

Fonte: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em revista**, n. SPE, p. 01-14, 2006, p. 23. Disponível em: <<https://goo.gl/bU62QU>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Sobre o exposto anteriormente, assinale a alternativa correta:

- a) O ensino de história deve ter como base a transmissão do conhecimento histórico para o aluno, sem considerar seus conhecimentos prévios acerca do tema estudado.
- b) Dentro do processo de ensino e aprendizagem em história, o professor deve atuar como o transmissor de um conhecimento pronto, e os alunos como receptores desse conhecimento.
- c) No processo de ensino e aprendizagem em história, é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a inseri-lo como sujeito de sua aprendizagem.
- d) Apenas o conhecimento histórico científico deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem em história.
- e) O conhecimento histórico dos alunos, adquirido em suas vivências e experiências, em nada contribui para a aprendizagem histórica.

2. O historiador alemão Jörn Rüsen enfatiza a importância do ensino de história na contemporaneidade, quando percebemos que a sociedade vive um presente contínuo e tende a esquecer as relações que o presente mantém com o passado, e aí está o motivo da importância de o ensino de história pautar-se na perspectiva da formação da consciência histórica. Como podemos explicar o conceito de consciência história em Rüsen?

Seção 2

A geografia e suas perspectivas de ensino

Introdução à seção

A geografia nos ambientes escolares remete a uma disciplina que carrega um passado (ora um presente) com um caráter enciclopédico, conteudista, ora naturalista, ora humanista. Muitas vezes, os docentes se confundem sobre quais objetivos ou até mesmo conteúdos devem ser trabalhados nesta disciplina, ainda mais quando se considera o ensino fundamental.

É preciso que o docente entenda que a Geografia é a disciplina responsável pela compreensão do espaço geográfico, no tempo presente. Os elementos espaciais interagem entre si e também a partir das ações antrópicas (humanas), sendo estes: naturais (rios, planaltos, solos etc.) e culturais (casas, igrejas, escolas etc.).

Figura 1.1 | Esquema conceitual sobre o espaço, objeto de estudo da geografia



Fonte: elaborada pela autora.

Observação: não se pode esquecer que não se trata somente da soma entre os elementos, mas também da relação dinâmica entre eles, pois no espaço, a única constante é a transformação.

É sabido que o ensino de geografia no Brasil tem suas raízes no modelo de educação dos jesuítas (que vigora ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII), mas não como uma disciplina/componente curricular propriamente dita. O ensino de geografia acontecia por meio de obras literárias que eram romances sobre a paisagem brasileira, além de uma

formação religiosa cristã e também que contribuísse para o “amor à pátria; território”.

Para saber mais

O romantismo no Brasil pode ser lembrado com as obras literárias: *O guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, de José de Alencar, que possuem o sentimento nacionalista/indianista, assim como o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias.

Foi no século XIX, momento em que a educação ainda possuía seus moldes voltados à classe dominante, que a Geografia se tornou uma disciplina escolar específica, tornando-se requisito tanto para os cursos superiores como para o curso de Direito, um dos mais almejados pela elite da época, já que ser bacharel em Direito e futuro administrador de cargos públicos era uma das funções com maior status naquele momento histórico.

O ensino de Geografia remete ao **Colégio Pedro II**, localizado no Rio de Janeiro. Este colégio possuía os professores considerados mais eruditos, sendo espelho para as futuras escolas da nação. Uma das intenções da sua criação foi organizar o sistema educacional brasileiro no nível de ensino secundário e uma de suas funções era:

Manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece. (HAIDAR, 1972, p. 99).

Para saber mais

O Colégio Pedro II ainda existe, sendo hoje uma autarquia federal e se expandiu por vários bairros cariocas. Acesse: <<http://www.cp2.g12.br/index.php>>.

Diante dessa afirmação, observa-se que tal colégio formava cidadãos de acordo com os objetivos das elites brasileiras, ou seja, a partir de uma postura não flexível frente às inovações educacionais, na

qual o ensino tradicional era consolidado. Para se autenticar enquanto um currículo educacional relevante com bases sólidas científicas, importou-se da França a ementa curricular como a estrutura escolar.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi criado concomitantemente ao Colégio Pedro II, também no Rio de Janeiro, sendo Dom Pedro II patrono e presidente, cujos objetivos eram:



Art. 1º Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e Geografia do Brasil e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos científicos, por meio do ensino público, logo que os cofres sociais o permitissem (IHGB, 2013, s.p.).

Seus fundadores se constituíram em um grupo de vinte e sete ilustres funcionários como religiosos, militares, negociantes, políticos, bacharéis e magistrados, além de professores, que também atuavam no Colégio Pedro II (CUSTÓDIO, 2013).

Seja no Colégio Pedro II como no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a geografia teve sua gênese consolidada por meio da geografia clássica (tradicional), que estava pautada nas descrições das paisagens, nas didáticas que exaltavam a memorização dos elementos das paisagens, sem que houvesse uma análise ou reflexão acerca dela e de seus componentes; havia apenas uma descrição e a comparação entre seus elementos similares.

É importante que você conheça um dos percussores da ciência geográfica, o alemão Alexander von Humboldt (1769-1859), que além de geógrafo, foi historiador, filósofo, naturalista e um dos grandes exploradores durante a Idade Moderna.

Por meio de suas expedições pelo mundo, estabeleceu as diferenças e semelhanças da superfície terrestre, através do **método comparativo**, sendo influenciado pelo racionalismo francês, idealismo alemão e pelo positivismo.

Séculos mais tarde, Alexander von Humboldt e Karl Ritter (1779-1859) foram os responsáveis pelo estabelecimento da Geografia como uma verdadeira **ciência**, o primeiro devido ao método comparativo e o segundo que se preocupou em entender as relações dos fenômenos e formas da natureza com o homem, ou seja, não há como estudar a geografia separando-a da história.

Humboldt e Ritter se respaldaram no **positivismo** para estudar a

geografia, este instituído por Augusto Comte (1798-1857), um filósofo francês, que entendia o conhecimento científico como algo que se interpretava por meio de resultados “positivos”. Tal forma de pensar atualmente é entendida como acrítica devido ao fato de não se utilizar a análise para o entendimento e compreensão dos elementos constituintes do espaço geográfico. Todavia, foi a partir desses conhecimentos enciclopédicos e positivistas, que apenas descreviam a paisagem, que hoje a geografia corresponde à ciência atual que já logrou vários avanços epistemológicos.

Essa geografia tradicional esteve presente no Brasil, primeiramente no Colégio Pedro II e no ensino superior, somente em 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo (USP).

Destaca-se que um dos primeiros professores desta universidade, **Aroldo de Azevedo** (1910-1974), foi quem caracterizou o relevo brasileiro, por meio de um mapa-síntese, baseado na altimetria no ano de 1949. O relevo foi classificado em:

- Planaltos – área com mais de 200 metros de altitude.
- Planícies – áreas inferiores a 200 metros de altitude.

O mapa a seguir foi elaborado a partir da classificação do professor Aroldo de Azevedo.

Figura 1.2 | Classificação do relevo do Brasil de acordo com Aroldo Azevedo



Fonte: elaborada pelo autor.

Vale ressaltar que antes da fundação da **Universidade de São Paulo**, a geografia no Brasil era discutida e produzida pelos **professores do ensino secundário** (ensino fundamental e médio atuais). Todavia, após a Universidade de São Paulo ter criado o curso de Geografia, outros estados também se preocuparam em fundar seus cursos, como o Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, e Pernambuco.

Para saber mais

A Universidade de São Paulo (USP) é a maior instituição de pesquisa do Brasil. Ao longo de sua história, consagrou diversos doutores referência para a geografia, como Milton Santos, Aziz Ab 'Saber e Nídia Pontuschka.

A partir deste momento o Brasil começava a formar seu quadro de professores para atuar no ensino secundário com nível superior, mas os professores atuantes nas universidades ainda eram estrangeiros, em sua maioria, de origem francesa.

Além da melhoria no quadro dos professores do ensino secundário, a Geografia avançou enquanto ciência, devido ao empenho dos primeiros alunos licenciados que participaram de vários trabalhos de campo regionais e, como resultado, escreveram as mais valiosas monografias sobre o território nacional.

Deve-se atentar ao fato de que não existia ainda uma base sólida quanto à geografia brasileira, que veio a se constituir após a formação das primeiras turmas de nível superior, por meio de pesquisas, trabalhos de campo e atuação relevante quanto ao cenário nacional da época.

O modelo que foi implantado no Brasil tinha suas bases francesas, seja no ensino secundário como no nível superior, logo, afirma-se que a geografia brasileira começou a passos lentos com respaldos teóricos franceses (e professores franceses), todavia tais teorias não eram suficientes para explicar a geografia brasileira, por isso a necessidade da exploração via pesquisas e trabalhos de campo no território nacional.

Assim como o avanço científico da geografia no Brasil se pautava em uma geografia clássica, o ensino dela não fugia à regra. Para contribuir com a memorização dos elementos que estavam no espaço geográfico e para catalogá-los no território de nossa nação, foi criado na década de 1930 o "Instituto Nacional de Estatística e Cartografia" (INE) que no final da década, em 1938 foi incorporado ao "Conselho Brasileiro de Geografia" e então consolidou-se o "**Instituto Brasileiro de**

Geografia e Estatística” (IBGE). O primeiro projeto do IBGE foi intitulado “Determinação das Coordenadas das Cidades e Vilas”.

Outra razão da institucionalização do IBGE foi de atender a uma das exigências da União Geográfica Internacional, para que, por meio deste, os geógrafos pudessem atuar, fato este associado à criação do bacharelado em geografia no Brasil.

A **Associação dos Geógrafos Brasileiros**, outro órgão de extrema importância para os profissionais da geografia, foi fundada em 1934, por Pierre Deffontaines (1894-1978). Era formada por intelectuais da Geografia e se expandiu por quase todas as capitais brasileiras, a fim de se constituir em uma representação dos cursos de geografia, além de representar seus interesses

Para saber mais

O IBGE é o instituto responsável pela elaboração de diversos índices relacionados à economia e à população brasileira. A partir dele são elencadas as prioridades e metas para a melhoria da qualidade de vida em nosso país. Acesse: <<http://www.ibge.gov.br>>.

A União Geográfica Internacional (ou em inglês, International Geographical Union – IGU) é responsável pela padronização e desenvolvimento de técnicas cartográficas que devem ser utilizadas pelos profissionais da área.

O ensino de geografia no Brasil teve suas bases na geografia tradicional até meados de 1950. Após a Segunda Guerra Mundial (1945), a geografia brasileira assumiu outra face, com o objetivo de promover teorias que não apenas descrevessem a paisagem, mas que se relacionassem aos novos arranjos mundiais provenientes das relações capitalistas entre os países.

O precursor da chamada **“Nova Geografia”** (New Geographic) ou até mesmo geografia quantitativa (teorética) foi G. Manley, em 1966, que abordou, após a Segunda Guerra, as novas perspectivas geográficas relacionadas ao meio social, econômico, tecnológico e científico. Este processo foi denominado como “revolução quantitativa e teorética da Geografia” pelo francês Ian Bourton.

A nova geografia estava associada ao “neopositivismo” e muitos profissionais aderiram à nova tendência, outros resistiram e continuaram fiéis às tendências do regionalismo francês.

Essa nova geografia é caracterizada pela utilização excessiva de técnicas estatísticas e matemáticas para uma análise geográfica, além do método quantitativo relacionado com aplicações práticas.

De acordo com Sciacca (1968 apud CAMARGO; REIS JÚNIOR, 2007, p. 91), são atributos da nova geografia:



- Só descartando a metafísica alcança-se o conhecimento científico;
- O empirismo deve ser estendido a todo o domínio do pensamento;
- Todas as ciências são matematizáveis;
- Ciência significa compreensão do mundo e não intuição dele;
- Experiência e linguagem completam-se reciprocamente;
- Só tem sentido o que é fisicamente verificável;
- Proposições que não se prestam à verificação e à mensuração são destituídas de sentido;
- A ciência não estuda leis objetivas da natureza, mas somente os dados da experiência mediada pelos sentidos ou por instrumentos.

Ocorria no Brasil um movimento em direção a uma geografia quantitativa: além dos alunos memorizarem os elementos da paisagem, também deviam saber os dados estatísticos de cada estado, pois isso era posteriormente cobrado como uma das formas de avaliação. Na avaliação oral se esperava que o aluno soubesse todos os estados e capitais de nossa nação, como os principais afluentes dos rios mais importantes, os tipos de floresta e climas do Brasil, entre outras características da nação, que estavam disponíveis pelo censo do IBGE.



Questão para reflexão

A observação é muito importante para o processo de interpretação e investigação. Assim, justifique a importância da observação e da interpretação da paisagem para ensino de geografia.

Outro fato que está associado ao fortalecimento da Nova Geografia no Brasil é a ditadura militar, que ocorreu durante 1964 a 1985, período também em que grande parte da população rural migrou para as cidades, se tornando urbana.

Com uma parcela significativa da população brasileira na cidade, a educação então se voltou para o tecnicismo, para que as indústrias e o setor dos serviços possuísem mão de obra qualificada. E além dessa preparação educacional, os cidadãos se formavam acriticamente, para não gerar revoluções nem uma possível desordem nacional.

Questão para reflexão

A nova geografia não se preocupava em explorar e analisar as relações de poder e também entre classes sociais presentes no espaço. Os professores que lecionavam a partir desta metodologia, tinham como objetivo a formação crítica de seus alunos? Por quê?

A geografia era, nesse momento, sinônimo de nacionalismo e patriotismo nas escolas, enquanto nas faculdades/universidades, os alunos temiam ler algumas obras que apresentassem caráter revolucionário, e assim serem acusados, perseguidos e investigados pelo governo.

Sabe-se que a ditadura militar foi um retrocesso para o Brasil, devido à falta de transparência dos gastos públicos, da censura generalizada imposta aos cidadãos, sobretudo, em relação às suas orientações e opiniões políticas, assim como os falsos indicadores de crescimentos econômicos amplamente divulgados e o abuso do poder exercido pelos militares contra os cidadãos.

Uma música que ilustra o sentimento de nacionalismo e patriotismo militar é a **Canção do Expedicionário** (de Guilherme de Almeida). Ela descreve diversas características geográficas e culturais do país, e nos identifica como um único povo. Observe e reflita sobre a letra a seguir:

Você sabe de onde eu venho?
Venho do morro, do Engenho,
Das selvas, dos cafezais,
Da boa terra do coco,
Da choupana onde um é pouco,
Dois é bom, três é demais,

”

Venho das praias sedosas,
Das montanhas alterosas,
Dos pampas, do seringal,
Das margens crespas dos rios,
Dos verdes mares bravios
Da minha terra natal.
[...]

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/exercito-brasileiro/cancao-do-expedicionario.html>>.
Acesso em: 18 set. 2017

É importante que você conheça toda a letra e também, quando oportuno, ouça a canção, para analisar cada estrofe de maneira crítica. Ela ilustra um momento histórico muito marcante, que foi a ditadura militar, que reflete em nosso espaço todo o autoritarismo e nacionalismo a que as disciplinas de História e Geografia foram submetidas.

Já no âmbito educacional, por meio da Lei nº 4.464/64 (BRASIL, 1964), destituiu-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as diversas União Estadual dos Estudantes (UEE) e então criou-se o Diretório Nacional dos Estudantes e os diretórios estaduais, com o objetivo de “controlá-los”.

Mesmo assim, clandestinamente a UNE não parou de existir, as reuniões eram feitas “às escondidas”, assim com as leituras dos livros proibidos aos universitários. E quando um dos integrantes era descoberto, além de entrevistado, há relatos sobre a realização das mais variadas formas de torturas.

Os teóricos da geografia incomodados com esta “nova geografia”, que exalava tamanha neutralidade perante a realidade política da nação, afirmaram que o método quantitativo não mais era uma ferramenta da geografia, mas se tornara a base teórica dela, não havia um comprometimento na compreensão das relações sociais e espaciais presentes no espaço. Mesmo com a tecnologia e seus avanços alicerçados com a Nova geografia, esta pecava com a utilização exaustiva das técnicas e metodologias das ciências naturais que não ofereciam respostas a todas as questões e inquietações impostas as ciências sociais.

Paralela à nova geografia, teóricos baseados no **materialismo histórico dialético**, oriundo de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) procuraram entender e compreender as contradições expostas na sociedade via sistema capitalista e suas segregações. O

materialismo histórico dialético compreende o mundo como algo dinâmico, contraditório, histórico e na perspectiva de que a ciência é a transformação da realidade.

Respaldados no materialismo histórico dialético, surge por meio desses teóricos, a corrente da geografia crítica, que durante a década de 1970, tomava como suas bases teóricas os seguintes autores: David Harvey, Yves Lacoste, Massimo Quainé, James Anderson, Neil Smith e os brasileiros Milton Santos e Ruy Moreira.

A **geografia crítica** se caracteriza por estudar as contradições oriundas da sociedade capitalista, como as injustiças e desigualdades sociais. Observa-se que esta corrente da geografia possui um caráter revolucionário. O método que a caracteriza é a dialética, composta por tese, antítese e síntese.

A seguir, temos um exemplo de trabalho pautado na geografia crítica:

As razões das emigrações brasileiras para Newark (NYC) no ano de 1998.

Tese: a afirmação ou problema a ser investigado "O que levou os brasileiros a emigrarem para Newark (NYC)";

Antítese: é o contrário da tese, trata-se da oposição a uma ideia "Por que os brasileiros emigraram? Por que o local escolhido foi Newark?"

Síntese: origina uma nova tese "*Os brasileiros realmente foram atraídos a emigrarem para Newark devido as suas razões financeiras, como o desemprego em massa. Propuseram-se a realizar trabalhos braçais, como: domésticas, pintores, pedreiros, babás, entre outros. Com estes empregos, enviavam dinheiro para suas famílias no Brasil e também aplicavam o dinheiro. Mas com este trabalho, eis que surge uma nova questão: "Após o 11 de Setembro, como ficou a renda financeira dos imigrantes brasileiros? Os brasileiros ainda permanecem nesta cidade estadunidense? Quais foram as taxas de imigração para o Brasil de brasileiros residentes em Newark?* Estas hipóteses sugerem um novo trabalho, portanto, a dialética possui um movimento dinâmico entre a tese, a antítese e a síntese.

Concomitantemente à emersão da geografia crítica, o governo realizou drásticas mudanças no cenário educacional da Geografia sob a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio), por

meio da “integração social” a disciplina *estudos sociais*. A lei também acrescentava que era obrigatória a inclusão de conteúdos específicos nas matérias fixadas:

a) em Comunicação e Expressão, a Língua Portuguesa;

b) em Estudos Sociais, a geografia, a história e a organização social e política do Brasil;

c) em ciências, a matemática e as ciências físicas e biológicas.

E ainda nos estudos sociais deveriam se fazer o ajustamento crescente do educando ao meio, no qual deve viver e conviver, enfatizando o conhecimento do Brasil na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento.

Nesta disciplina, a Geografia era lecionada simultaneamente com a História, ou seja, os objetos espaço e tempo foram desvalorizados. A **licenciatura em Estudos Sociais** formava profissionais com dificuldades tanto quanto ao método a ser adotado quanto em relação à sua aplicação. Isso sem mencionar como trabalhar seus respectivos objetos de estudo (ISSLER, 1973).

Parafraseando Libâneo (2002) para que se evite a formação de profissionais com visões reducionistas, é necessário que haja reflexões sobre as ações, mas que tais ações não substituam as reflexões. A escola era um dos lugares específicos para o desenvolvimento da refletividade e também da razão crítica, formando um sujeito com autonomia e autodeterminação, capaz de transformar o seu espaço de vivência, ora sendo autor, ora sendo ator.

Vários foram os profissionais da geografia que se revoltaram com essa atitude do governo, escrevendo vários artigos. A seguir temos um trecho de uma entrevista realizada com o professor José Bueno Conti, que participou deste momento histórico da geografia versus estudos sociais.



Nesta época, eu desempenhei um papel, modesto à parte, relevante. Fiz uma campanha para que isto não prosperasse e a fiz, principalmente dentro da AGB. Estimulei os colegas para que fizessem artigos de jornal, escrevessem para o Ministro da Educação, para o Conselho Federal de Educação, para os Conselhos Estaduais de Educação mostrando a importância, não só da Geografia, mas também da História e da Filosofia. Isso durou quase uma

década. Fizemos inúmeros documentos, sempre com o aval da Faculdade de Filosofia da USP. Escrevíamos artigos para a imprensa dizendo que isto era uma ameaça para o ensino das humanidades, com estudos comparados para mostrar como era em outros sistemas de ensino e nos países onde isto tinha malogrado. Posso afirmar que realizei um bom trabalho e isto me empolgava mais do que o meu projeto de tese, e me ocupou vários anos. Está tudo documentado. Inclusive na AGB eu que coordenava. Eu que sempre fui do tipo meio tímido, nunca fiz política acadêmica, mas não sei porque, nesta época liderei este movimento e a campanha acabou sendo vitoriosa e me senti com o dever cumprido quando a geografia foi assegurada em todos os níveis de escolaridade. Em São Paulo nunca prosperou os Estudos Sociais, em nenhum nível. Talvez por causa desta campanha forte, com o apoio da USP (CONTI, 2002, p. 10).

O que gerou essa inquietação, além da descaracterização da ciência geográfica nos estudos sociais pelos profissionais da geografia foram as ofertas de cursos de licenciatura curta: de dois anos de faculdade, período noturno. Logo, se formara um professor “bidisciplinar” de geografia e história em menos de 24 meses.

O que sustentava os estudos sociais também foi o argumento da “interdisciplinaridade” utilizado de forma errônea pelo governo, pois a junção das disciplinas que envolviam as humanidades em uma só acarretou em um ensino-aprendizagem fragmentado, acrítico e com falhas em sua base epistemológica.

Uma das soluções utilizadas pelos professores de estudos sociais naquele momento foi se amparar na utilização dos livros didáticos, como única fonte de sua aula, pois o professor estava sendo malformado cientificamente, assim não possuía segurança para com o teor científico da disciplina ao ser ministrada.

A disciplina **Estudos Sociais** se disseminou devido à pressão exercida pelos profissionais não só de Geografia, como de História, Filosofia entre outras ciências humanas, e os eventos e trabalhos na área do ensino da geografia. Vale enfatizar que a redemocratização de nossa nação demonstrou bruscas mudanças no ensino.

O ensino de geografia no Brasil, visto como uma componente curricular independente no Brasil ocorre a partir da Lei de Diretrizes

e Bases LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, durante a década de 1990, a geografia estava fortemente ligada à geografia crítica, assim como a geografia escolar, todavia havia a presença dos PCN com o intuito de padronização de ensino, gerando uma confusão no ensino de geografia. Na academia se estudava uma coisa e na educação básica se praticava outra.

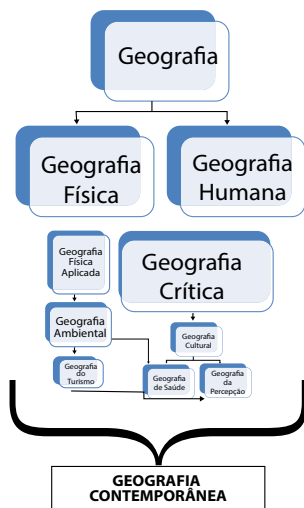
Após a geografia crítica, outras correntes da geografia também surgiram como: geografia do turismo, geografia da saúde, geografia cultural e geografia da percepção, associadas à geografia humanista, que tem por suas bases a fenomenologia, que enaltece a subjetividade, os sentimentos, as emoções e as memórias no espaço geográfico.

A geografia cultural é atualmente representada por Paul Claval, um dos grandes geógrafos franceses, sendo que o objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, para compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas, sendo que a abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica (CLAVAL, 2002).

Outro geógrafo que também trabalha com a questão da Geografia cultural é o sino-americano Yi-Fu Tuan, que utiliza a linguagem poética nas descrições geográficas, ou ainda discussões sobre o conceito de humanismo e existencialismo em suas relações com a experiência e vivência das pessoas.

Agora com todas as correntes da geografia apresentadas e relacionadas com o cenário educacional brasileiro, temos a seguir um mapa conceitual sobre as perspectivas da geografia:

Figura 1.3 | Mapa conceitual: perspectivas da geografia



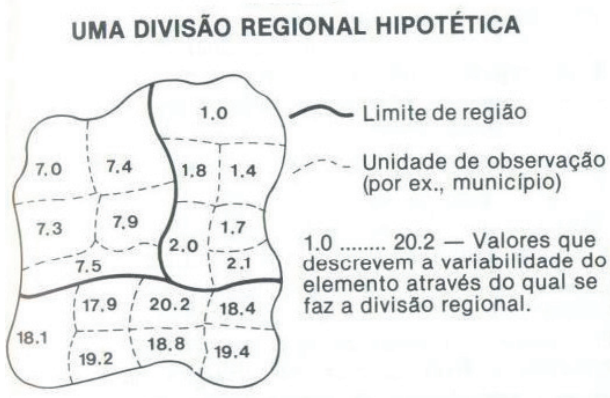
Fonte: elaborada pela autora.

O ensino da geografia, durante a etapa do ensino fundamental, deve partir de uma abordagem interdisciplinar, que deve abarcar toda a proposta pedagógica pensada sobre o currículo oficial, ou seja, além dos conteúdos nele presentes, o docente deve ir além, propondo reflexões e problemáticas que versem sobre o cotidiano e a realidade circundante dos alunos.

História e geografia são componentes curriculares que devem ser articuladas na educação básica e também discutidas em momentos destinados ao planejamento dos docentes, para que não se reproduza no Brasil atual um ensino de história e geografia ainda moldado pelo tradicionalismo europeu do século XIX.

Atividades de aprendizagem

1. Observe a imagem a seguir:



Fonte: CORRÊA, R. L. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 1995, p. 33.

A figura anterior representa uma dada concepção de divisão regional característica da:

- a) geografia tradicional.
- b) geografia quantitativa.
- c) geografia crítica.
- d) geografia humanista
- e) geografia animal.

2. A Geografia, como as demais ciências, possui seu objeto de estudo, ou seja, aquilo que a sustenta enquanto ciência, com o objetivo de investigação. O geógrafo Milton Santos, entende a Geografia da seguinte forma:

"[...] O _____ por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total.

SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978, p. 171.

O conceito geográfico que completa o pensamento do autor é:

- a) Território.
- b) Espaço geográfico.
- c) Meio ambiente.
- d) Homem.
- e) Meio.

Fique ligado

Espera-se que o estudante consiga visualizar, ao longo dessa unidade, como se constituíram a História e a Geografia como disciplinas escolares e principalmente as discussões acerca de como elas se configuraram no que se refere ao seu ensino no Brasil, apontando a influência dos currículos franceses.

Procurou-se mostrar concepções, como a de Chervel (1990), que se contrapõe à questão da vulgarização dos saberes na escola, destacando que ela não pode ser vista como um espaço de reprodução do conhecimento, mas como um local onde existe a possibilidade de se construir conhecimento. No que se refere ao conhecimento histórico, Jörn Rüsen foi utilizado como referência para se pensar como os estudantes aprendem história, e qual o sentido dos conhecimentos históricos para a vida deles.

O ensino de geografia foi trabalhado nessa unidade desde a consolidação da própria geografia enquanto ciência e também como disciplina escolar. Isto faz com que você compreenda o motivo pelo qual, muitas vezes, tal componente curricular é geralmente associada a memorizações frequentes, condutas relacionadas a abordagens tradicionais de ensino.

Entender e compreender o ensino de geografia no Brasil é um desafio em construção, pois eis que iniciamos com a escola francesa, que não apenas esteve presente no país como também moldou os primeiros professores por aqui. Logo a independência por uma geografia do Brasil e para brasileiros é ainda um desafio educacional e também acadêmico.

Para concluir o estudo da unidade

Demonstrou-se que o ensino de história, durante muitos anos, esteve ligado aos interesses políticos e religiosos. Atualmente, mudanças são observadas na forma de escrever e ensinar história. Certamente isto é necessário e muito importante, pois com as transformações sociais e tecnológicas ocorridas na sociedade, não há mais espaço para aprendizagens mecânicas e reprodutivistas nas instituições escolares.

Propomos também formas de se trabalhar com os PCN, considerando os eixos temáticos específicos, sem, no entanto, adotá-los como forma única de currículo. E, por fim, destacamos a necessidade de valorizar o próprio cotidiano da criança, as ações de seu dia a dia, para que eles se assumam como sujeitos históricos e, assim, atuam de forma consciente na sociedade em que se inserem.

O ensino de geografia pode ser compreendido tanto a partir de um diálogo entre professores da educação básica e estudantes, como a partir de artigos científicos específicos. Indicamos para aprofundamento de seus conhecimentos o artigo:

MELO, E. M. de; GOMES, S. N. A importância do ensino de história e geografia nos anos iniciais: distanciando-se das memorizações e repetições, construindo e vivendo a própria história. **Revista Científica Pensar & Saber**, Cuiabá-MT, v. 2, p. 56-65, abr. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/Whw9Jc>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Indicamos também CARMO, N. **Estudos sociais**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/sub_estudos.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017) para conhecimento sobre esse componente curricular, assim como o tipo de avaliação empregado, metodologia e orientações.

Outra leitura interessante também é o artigo de CALLAI, H. C. Apreendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017), no qual se discute a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, como alfabetização espacial e leitura de mundo.

Por fim, para aprimorar seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas no ensino de história sugere-se o livro: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Leia atentamente ao texto que segue:

A geografia física é a área da geografia que direciona seus estudos ao _____, que compreende aquilo que compõe o planeta Terra, ou seja, o solo, o clima, o relevo, o subsolo, os domínios morfoclimáticos, a hidrografia, os minérios, os recursos naturais e assim por diante. O ser humano deve ser entendido como parte do espaço. Ele constrói o _____ ao longo do desenvolvimento técnico-científico e de acordo com seu contexto sociocultural.

Agora assinale a alternativa correta para essa questão:

- a) Espaço físico, meio físico.
- b) Social, meio antrópico.
- c) Subsolo, meio físico.
- d) Meio físico, meio antrópico.
- e) Meio antrópico, meio físico.

2. Leia a citação a seguir:



O que significa ser um professor de Geografia bem preparado? Significa dominar o conhecimento específico que envolve esta área do conhecimento. Significa ter uma visão clara, ampla e consistente da sociedade, adaptando de forma criativa a realidade do lugar, para que possa selecionar, criar e propor situações de desafio, concretas ao dia a dia do aluno, tornando as aulas atraentes e inovadoras. O conteúdo proposto de forma abstrata desestimula, pois, o aluno não percebe a aplicabilidade em seu cotidiano, enquanto ser social, dificultando sua aprendizagem. [...]. Deve preocupar-se com o estudo da organização da natureza, no sentido de conhecê-la melhor, levando o aluno a sentir sua fragilidade, a fim de utilizá-la com uma visão preservacionista

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. Terra Livre, n. 7, p. 2, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/L83yk8>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Com relação ao método de utilização dos professores de Geografia, tendo como base a análise do trecho, assinale a alternativa correta:

- a) O método utilizado pelo professor de Geografia deve levar em consideração três fatores: a informação, o saber fazer e a compreensão.
- b) O método utilizado pelo professor de Geografia deve levar em

consideração, principalmente, o domínio dos conteúdos.

c) O método utilizado pelo professor de Geografia deve levar em consideração a relação hierárquica em sala de aula, e quanto a isso, o professor deve ter o completo domínio do saber.

d) O método utilizado pelo professor de Geografia deve levar em consideração somente as práticas lúdicas na aplicabilidade dos conteúdos.

e) O método utilizado pelo professor de Geografia deve levar em consideração somente a educação conservacionista em suas práticas.

3. Sobre o conceito de espaço geográfico: “[...] esse espaço resulta da interação entre a sociedade e a natureza. Assim, é a sociedade que o constrói por meio de ações _____, que passam por transformações através do tempo. O espaço é, portanto, a espacialização das relações sociais” (JESUS, 2013, p. 27).

Assinale a alternativa que completa corretamente a lacuna:

- a) Físicas.
- b) Biológicas.
- c) Históricas.
- d) Sociais.
- e) Humanas.

4. A proposta do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental leva em conta o ensino das relações que o homem estabelece com a sociedade e a natureza e as transformações no decorrer do tempo. Em relação aos objetivos do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, julgue os itens a seguir:

I – Deve-se enfatizar para as crianças que a história é construída a partir de nossas vivências e é resultado de nossas ações cotidianas, e não de algo apenas imaginado.

II – Ao estudar a história, busca-se entender as condições de nossa realidade e compreender o momento passado, seus reflexos em nossos dias, bem como buscar respostas para viver no tempo presente.

III – Ao estudarmos as transformações das sociedades humanas, acredita-se que existe uma superioridade ou inferioridade em relação aos nossos antepassados.

IV – Compreender como todas as coisas aconteceram ou acontecem na sociedade reflete em nossa vida prática.

Agora assinale a alternativa que apresenta todos os itens CORRETOS:

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

5. Leia o excerto com atenção:

[...] Ausubel e seus colaboradores, defendem que a aprendizagem ocorre [...] quando uma nova informação recebida pelo aluno interage, de forma substantiva e não arbitrária, com os conhecimentos prévios que compõem sua estrutura cognitiva.

GEJÃO, N. G. A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945). 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010, p. 31).

Com base no que foi apresentado nessa unidade sobre a aprendizagem em história, assinale a alternativa que apresenta o nome dado a teoria a qual o excerto se refere:

- a) Teoria da Transposição Didática.
- b) Teoria da Aprendizagem Significativa.
- c) Teoria da Reprodução dos Conhecimentos.
- d) Teoria da Construção do Conhecimento Escolar.
- e) Teoria da Mediação da Aprendizagem.

Referências

ABUD, K. M. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (Orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.

_____. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67. pp. 309-317, set/dez. 2005.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul./dez., 2010, p. 703-708.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 5.1.

BRASIL. **Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/357.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671972000100158>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CAMARGO, J. C. G.; REIS JÚNIOR, D. F. da C. A filosofia (neo)positivista e a geografia quantitativa. In: VITTE, A. C. (Org.). **Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2. 1990.

CLAVAL, P. A. A volta do cultural na geografia. **Mercator Revista de Geografia**, UFC, a. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/192/158>>. Acesso em: 10 ago. 2002.

CONTI, J. B. Entrevista. **Geosul**, v.17, n. 33, 2002.

CUSTÓDIO, V. **Do colégio D. Pedro II à sociedade de geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias**. Disponível em: <<https://enhpjii.files.wordpress.com/2009/10/vanderli-cust.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. ensino de história para o fundamental I: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, S. didática e prática de ensino de história. Campinas: Papirus, 2003.

_____. caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 2006a.

FONSECA, T. N. de L. história & ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

URET, F. A oficina da história. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1980, v. 1, p. 81-98.

GASPARELLO, A. M. construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo. Iglu, 2004. p. 17-76.

GEJÃO, N. G. a produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945). 2010. 228 folhas. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HAIDAR, M. L. M. o ensino secundário no império. São Paulo: EDUSP – Editora Grijalbo, 1972.

IHGB. INSTITUTO HISTORICO GEOGRAFICO BRASILEIRO. objetivos. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/ihgb.php>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

ISSLER, B. Os estudos sociais no Brasil. geografia e os estudos sociais. Presidente Prudente, São Paulo, 1973.

JESUS, L. didática e metodologia no ensino de geografia. Londrina: Unopar, 2013.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa subversiva. **Série Estudos**, n.21, 2006.

_____. Aprendizagem significativa crítica. In Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92/ago.1993.

PEREIRA, J. C. C. O ensino de história nas séries iniciais. **Jornada HISTEDBR**. Campinas, SP, Vol. 2, n. 2, jul./2011.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez/2006.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, FLACSO, n. 7, 1992.

_____. **História viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

ZAMARIAM, J. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento em sala de aula**. 154 p. Dissertação (Mestrado em História Social: História e Ensino) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

Conceitos básicos do ensino de história e geografia em diferentes linguagens: noções de tempo e espaço

Natalia Germano Gejão Diaz

Objetivos de aprendizagem

- Compreender o conceito de tempo histórico e as categorias que a ele se referem.
- Conhecer e compreender a importância do espaço geográfico e do tempo histórico nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Analisar práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento das noções de tempo e espaço nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Diferenciar os elementos da paisagem ao longo do tempo.
- Compreender e diferenciar os conceitos território e região nos mais variados contextos.

Seção 1 | O estudo do conceito de tempo no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental

Nessa seção, em princípio, buscaremos definições acerca desse conceito tão importante para o ensino de história, o tempo. A seguir, analisaremos como a noção de tempo aparece no conhecimento histórico, a partir das ideias de sucessão e duração, causalidade e mudanças temporais, permanência e mudança, semelhança, diferença e identidade. No decorrer de nossa reflexão algumas sugestões de atividades serão apresentadas, de acordo com o que é proposto pelos PCN de história para o ensino fundamental.

Seção 2 | O espaço geográfico nos anos iniciais do ensino fundamental

Nessa seção serão apresentados os conceitos de espaço, paisagem, território, região e lugar, a partir das novas abordagens dos estudos geográficos. Além da reflexão sobre os conceitos, serão apresentadas sugestões de atividades destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o que é proposto pelos PCN de geografia para o ensino fundamental.

Introdução à unidade

Olá caro aluno! Nessa unidade, ampliaremos nossos conhecimentos acerca dos dois principais conceitos trabalhados no ensino de história e geografia, o tempo e o espaço, respectivamente. Você verá que para os anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância que esses conceitos sejam priorizados, favorecendo o desenvolvimento de outros conhecimentos a eles relacionados, que servirão de base para novas aprendizagens nas fases seguintes da educação básica.

Novamente privilegiaremos uma abordagem interdisciplinar, para que você perceba como o conhecimento não deve ser abordado de forma isolada nas salas de aula.

Na primeira sessão, nosso foco será a definição do conceito de tempo histórico e das diferentes categorias temporais que fazem parte do conhecimento histórico. Nossa abordagem iniciará por questões teóricas, no entanto, sugestões de atividades didáticas que envolvam esses conceitos serão propostas, para que se estabeleçam diálogos entre a teoria e o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Já na segunda seção, o intuito é entender os temas e categorias do espaço geográfico para o ensino fundamental. Alguns exemplos foram inseridos para que você compreenda as possibilidades de ensino e aprendizagem que deles derivam e assim possa efetivá-los em sua prática docente.

Seção 1

O estudo do conceito de tempo no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental

Introdução à seção

Ainda são comuns afirmações de que as crianças de sete a dez anos encontram dificuldade em aprender história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo, o que complicaria o entendimento das sequências, durações e simultaneidades dos acontecimentos. Para que o saber histórico escolar seja produzido, é necessário que os alunos desenvolvam a noção de tempo histórico. Por isso, é preciso partir da ideia de que ela não existe, a priori, em seu raciocínio, e, por isso, deve ser construída no decorrer de sua vida. Segundo Norbert Elias (1998, p. 13).



O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como um símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.

Nessa seção, em princípio, buscaremos definições acerca desse conceito tão importante para o ensino de história, o tempo. A seguir, analisaremos como a noção de tempo aparece no conhecimento histórico, a partir das ideias de sucessão e duração, causalidade e mudanças temporais, permanência e mudança, semelhança, diferença e identidade. No decorrer de nossa reflexão algumas sugestões de atividades serão apresentadas, de acordo com o que é proposto pelos PCN de história para o ensino fundamental.

1.1. O tempo histórico

Na unidade anterior, já afirmamos a necessidade de o professor iniciar o processo de ensino e aprendizagem observando como o aluno entende a anterioridade e, também, como compreende a passagem do tempo, ou seja, para o ensino de história, a investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos é primordial. Nesse sentido, o professor deve avaliar qual é a noção de tempo apresentada pelas crianças para poder introduzir, por meio de discussões, questionamentos, reflexões, no entendimento do conceito de tempo histórico.



Questão para reflexão

Já afirmamos, em vários momentos, a importância de se investigar os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem. Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para investigarmos os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula acerca do conceito de tempo?

Como podemos definir tempo histórico?

Para as historiadoras Schmidt e Cainelli (2004, p. 83), o tempo pode ser definido como “categoria mental que não é natural, muito menos espontânea ou universal”. Assim, ele pode ser dividido em diferentes categorias, quais sejam: o tempo biológico (relacionado ao nascimento, amadurecimento, envelhecimento); o tempo psicológico (as interpretações subjetivas do tempo por parte dos indivíduos, relacionado às ideias de sucessão, mudanças); o tempo estabelecido culturalmente (cronologias, datações organizadas em dia, mês, ano, século); o tempo histórico, considerado em toda sua complexidade e que remete também às categorias anteriores.

Bezerra (2004, p. 44) concebe o tempo histórico como “um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas [...], que representa um conjunto complexo de vivências humanas”. Inserir esse conceito no dia a dia da sala de aula tem como objetivo levar o aluno “a situar os acontecimentos históricos em seus respectivos tempos [...] e a perceber as diversas temporalidades”, significa “perceber as diversas temporalidades no decorrer da história e ter claro a sua importância nas formas de organização social e seus

conflitos” (BEZERRA, 2004, p. 45).

Scaldaferri (2008, p. 53) afirma que o tempo histórico é aquele em que “as sociedades humanas imprimem à época em que vivem, relacionando-o com o seu passado e o seu futuro, um tempo de simultaneidade de mudanças e permanências”.

Pensando no trabalho com crianças do ensino fundamental, é importante que se estabeleçam diferenciações entre o tempo histórico e o tempo cronológico, sendo que o primeiro deve ser baseado nos acontecimentos relacionados ao homem e o segundo em calendários e relógios. Dessa forma, o que os diferencia é que no caso do tempo histórico é possível reconhecer as permanências e mudanças. O tempo cronológico permite posicionar os acontecimentos históricos de maneira anterior, posterior ou simultânea, ou seja, referenciá-los. Entretanto, justamente pelo fato de o tempo cronológico ser baseado em calendários e relógios, ele se conecta ao tempo histórico, pois essas ferramentas de contagem do tempo são convenções históricas e, por isso, criações humanas.

No entanto, o processo de familiarização da criança com a ideia de diferentes temporalidades não é rápido, requer tempo, deve ser desenvolvido ao longo dos cinco anos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), e, para tanto, deve estar implícito no planejamento e organização dos conteúdos a serem estudados.

Fermiano e Santos (2014, p. 32) afirmam que:



Para um bom planejamento, é necessário que o professor entenda as fases de desenvolvimento da criança e tenha uma ideia de como ela compreende o que é passado, duração, sucessão, mudança e simultaneidade, antes de introduzir novos conteúdos e novas definições que sofisticem essas noções.

O conceito de tempo será construído pela criança progressivamente, em várias etapas do seu desenvolvimento. Por vezes ela será capaz de distinguir o dia e a noite, sequenciar etapas de um acontecimento, apontar o antes e o depois pela percepção do tempo vivido, mas viver o tempo não é a mesma coisa que compreendê-lo.

Jean Piaget (1896-1980) tem servido de referência para se pensar

o conceito de tempo no ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental. A partir de suas contribuições, percebe-se que a criança constrói progressivamente a noção de tempo, do concreto ao abstrato. Essa construção começa no período sensório motor, do nascimento até os dois anos, aproximadamente, e vai ser completada no período das operações operatório-abstratas, após os onze anos.

Temos, então, que as experiências com o tempo não significam a sua compreensão, pois esta é subjetiva e cultural.

Compreender como se mede o tempo pressupõe a aquisição de noções específicas e a interação social que qualquer ser humano, paulatinamente, experimenta ao longo de sua vida. Essa aquisição não é tranquila e linear, pois existe relatividade na forma de conceber o tempo. Explicando melhor, apesar de o tempo ser matematicamente mensurável, ele também é relativo, pois o marco de referência é o observador e suas vivências. [...]. Com relação às crianças, a aprendizagem do que é o tempo e de sua mediação (minutos, horas; dias, anos, séculos) ocorre lentamente e, principalmente, quando a criança é capaz de relacionar suas experiências subjetivas do passado com a medida padronizada de horas, dias e anos (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 33).

O que inicia a criança na percepção do tempo são suas experiências, tais como sua rotina diária, a data do aniversário, as férias, o tempo meteorológico (atmosférico), entre outras. É interessante pensar também nas experiências que envolvem narrativas pessoais de pessoas sobre outras épocas, nos objetos, como móveis e fotografias que retratam outros períodos, que possibilitam que a criança relacione os fatos de sua própria vida com o passado não vivido por ela.

O estudo do tempo deve ser iniciado partindo do individual para o coletivo, das vivências pessoais dos alunos para o grupo social, buscando por meio da história do grupo fazer relações com outros grupos em tempos e espaços diferentes. Assim a história da vida do aluno vai aos poucos integrando uma história maior que inclui sua coletividade, seu povo e a humanidade (SCALDAFERRI, 2008, p. 57).

A percepção do tempo se inicia a partir de experiências pessoais, no entanto, não são todas as crianças que vivem cercadas por marcas físicas do passado, daí vem a importância da escola desenvolver um trabalho de resgate das memórias e investigação do meio. No trabalho pedagógico, o professor deve proporcionar a construção do conhecimento histórico de modo abrangente, simultâneo e dinâmico, superando a cronologia única, rígida e linear.

A partir de atividades que permitam ao aluno sair de sua individualidade, de seu personalismo, e perceber que os acontecimentos não se relacionam exclusivamente à sua vivência individual e coletiva, o professor oportunizará a compreensão da ideia da existência de várias temporalidades históricas. Para facilitar esse trabalho, o professor deve partir do particular em direção ao geral, ou seja, do cotidiano da criança para as generalizações. Dentre as possibilidades de atividades que favoreçam essa aprendizagem, destacam-se as entrevistas com pessoas de seu convívio mais próximo e o estudo de documentos relativos à história familiar, ou do local. São procedimentos que privilegiam a participação ativa dos alunos, pois ele se coloca na situação de “historiador” e se percebe como sujeito ativo da própria aprendizagem, pesquisando, observando, comparando, classificando etc., ou seja, construindo a história.

1.2. Categorias temporais

Passamos agora à análise das principais categorias temporais e como os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a percepção sobre elas. Ponderamos que a perspectiva cronológica perpassa essas categorias temporais, no entanto, não é a única a defini-las. Quando a aluno entende as noções de duração, simultaneidade, por exemplo, sua concepção e tempo superam a cronologia, e é neste sentido que refletiremos na sequência desta unidade.

Sucessão e duração

Para compreender a sucessão e a duração dos acontecimentos, é necessário utilizar recursos cognitivos construídos desde os primeiros anos de vida. A sucessão pode ser entendida como “aquilo que permite entender a ordem com a qual os fenômenos são verificados” e a duração “é a linha temporal que transcorre do início até o final de

uma experiência” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 37), ou seja, o alcance temporal de um acontecimento.

Com base em suas vivências, a criança é capaz de sequenciar acontecimentos de sua vida e repetir certas narrativas em sequência cronológica, por exemplo, quando reproduz um conto ou conta a história que assistiu em um filme. Na escola, dentro do processo de aprendizagem, a criança adquire as noções temporais, sendo elas:

[...] as vividas, que dizem respeito ao seu cotidiano; as percebidas, quando consegue sequenciar os fatos que ocorrem no seu cotidiano; e as concebidas, quando o tempo medido por convenção social passa a fazer parte de seu cotidiano e ela passa a esboçar as primeiras compreensões a esse respeito (ZAMBONI apud FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 37).



Como sugestões para desenvolver com o aluno o conceito de sucessão, propomos dois exemplos de atividades, relacionadas à ideia de linha do tempo, porém, não aquela tradicional com datas e cronologias consagradas, referentes a acontecimentos políticos e militares, mas uma linha do tempo sobre a vivência dos próprios alunos.

Linha do tempo de documentos

As crianças podem pesquisar com sua família e levar para a escola documentos antigos, como documentos pessoais, livros, notícias de jornais, contas etc., e então verificar, com a ajuda do professor, se esses documentos apresentam a data de produção, ou se é possível saber quando foram feitos. A seguir, os alunos devem organizar os documentos em ordem cronológica e confeccionar um cartaz para apresentar aos colegas.

Observação: sempre que o professor solicitar documentos e/ou fotografias que envolvam familiares e mesmo histórias das famílias, é preciso cautela, haja vista que as realidades socioeconômicas, às vezes, não são muito favoráveis à criança. Há condições de vulnerabilidade social as quais o professor precisa ter conhecimento; muitas vezes, a criança não deseja apresentar e/ou falar acerca de sua família e o docente precisa se preparar para tanto, algo que chamamos de

currículo oculto.

Caso o resultado dos trabalhos fuja à expectativa do professor, como no caso de a criança ordenar as imagens em uma sequência não cronológica, ele deve estar preparado para lidar com isso sem desqualificar ou desestimular a criança, e, então, pode aproveitar a oportunidade para mostrar que existem muitas possibilidades de se pensar a linha do tempo.



Mais que mostrar o “modo correto” de inserir dados em uma linha do tempo, o professor deve preocupar-se em fazer perguntas, questionando os critérios utilizados pelo aluno, e compreendendo a coerência de suas explicações. E, quando for apresentar aos alunos a linha do tempo tal qual utilizada pelos historiadores, o professor deve lhes explicar que ela é fruto de uma convenção social (e não de uma verdade absoluta) que se estabeleceu: linha reta, ordenação do mais antigo para o mais novo, da esquerda para a direita (COOPER apud FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 43-44).

Sugerimos mais uma atividade para se pensar na ideia de evolução, considerando as categorias de duração, sucessão e simultaneidade.

O trabalho pode ser feito com imagens dos objetos ou com exemplares trazidos para a sala de aula. Com a ajuda do professor, os alunos devem identificar a ordem cronológica correspondente à época de origem (e também de utilização) de cada aparelho.

Figura 2.1 | Pensando sobre o tempo a partir de videogames



Fonte: <www.wikipedia.org/wiki/História_dos_jogos_eletrônicos>. Acesso em: 8 ago. 2017.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Nintendo>>. Acesso em: 31 ago. 2017.



Fonte: <www.wikipedia.org/wiki/História_dos_jogos_eletrônicos>. Acesso em: 8 ago. 2017.

Para introduzir o assunto, o professor pode realizar as seguintes situações:

Observe as imagens e responda:

Para que servem esses objetos?

Quais desses objetos você acha que poderiam pertencer ao seu avô, ao seu pai, na época em que eram jovens e a você hoje?

Avô? _____

Por quê? _____

Pai? _____

Por quê? _____

Você? _____

Por quê? _____

Por que os objetos com a mesma função mudam com o tempo?

Como ocorrem essas mudanças?

Por que atualmente é raro alguém usar um Atari 2600?

Por que atualmente há pessoas que usam o Nintendo e pessoas que usam o Xbox?

E para ampliar a proposta:

Acrescente na linha do tempo que representa o surgimento de cada um desses objetos alguns fatos importantes que ocorreram na mesma época em que cada um deles foi criado.

Essa atividade poderá ser ampliada com a organização de um dia para que os alunos possam jogar nesses diferentes videogames e assim vivenciar outras configurações gráficas, outras estratégias de jogos, diferentes das que estão habituados. Se não houve a possibilidade de utilizar esses diferentes equipamentos, o professor poderá encontrar na internet simuladores de jogos antigos.

Para saber mais

Leia o artigo *Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do ensino fundamental*, de autoria das professoras Magda Madalena Tuma, Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira. A partir de dados coletados em uma pesquisa realizada no ano de 2007, as autoras fazem uma análise das concepções dos alunos acerca da noção de duração, relacionando à compreensão deles sobre o papel de monumentos.

TUMA, M.; CAINELLI, M.; OLIVEIRA, S. R. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, set-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/06.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

Causalidade e mudanças

Questionamentos são muito comuns, principalmente aqueles que envolvem as causas e os porquês dos acontecimentos. A fase que se inicia aproximadamente aos dois anos e que pode se prolongar por algum tempo é chamada, por Piaget de estágio “pré-operatório”, que se estende dos dois aos sete anos. Nessa fase, a criança não aceita a ideia de acaso e busca uma explicação para tudo (PIAGET; INHELDER, 1989).

Além disso, a criança pode apreender as relações de causa e efeito a partir de experiências em seu cotidiano e nas situações vivenciadas com seus pais, por exemplo. No entanto, as informações obtidas pelos adultos nem sempre são suficientes, sendo necessários momentos de aprendizagem na escola sobre diversas outras categorias, entre elas, as de causalidade e mudanças.

No ensino de história, as noções de causalidade e mudanças devem ser inseridas na percepção de processo histórico, e, para tanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de forma significativa por parte do professor, para que assim seus alunos sejam capazes de construir as habilidades e as competências necessárias para a compreensão do o que é como funciona um processo histórico.

O trabalho pode partir da concepção de causa e efeito, de modo que o aluno organize em sua mente as experiências com base nessa concepção. Acredita-se que o trabalho com a literatura infantojuvenil seja um ótimo caminho, pois os acontecimentos das histórias, as ações das personagens permitem que as crianças pensem sobre os motivos das mudanças na narrativa, e assim observem as causas e efeitos dessas ações.

Classificar objetos ajuda a compreender as noções de antigo e novo, e conseqüentemente a ideia de mudanças. Os critérios para a classificação não podem ser impostos pelo professor, devem ser resultado de uma discussão em sala de aula, a partir de um desafio proposto pelo docente, sempre pode haver uma nova classificação.

Para o desenvolvimento das noções de causalidade e mudanças, propomos a atividade intitulada *brinquedos e/ou brincadeiras antigas*

Brinquedos e/ou brincadeiras antigas

Organize com os alunos uma pesquisa sobre brinquedos/brincadeiras antigos. Em conjunto com os professores de língua portuguesa e artes, elabore uma entrevista que deverá ser dirigida aos familiares e/ou funcionários da escola, através da qual eles possam vislumbrar como eram os brinquedos e as brincadeiras em outras épocas. Se for possível, os professores envolvidos podem organizar uma forma de se trazer tais brinquedos à escola,

para que seus donos possam expor como eram as brincadeiras como se utilizava o brinquedo em questão.

Com a mediação do professor, os alunos serão orientados a fazer perguntas às pessoas as quais emprestaram os objetos, tais como: quanto tempo têm? De quem eram? Por que guardou? Comprou ou ganhou? De que material são feitos? Existem outros do mesmo tipo? O professor deve estimular os alunos a pensarem em outras questões que considerem importantes. As respostas deverão ser anotadas.

Com os estudantes dos 4º e 5º anos é possível organizar, em um trabalho interdisciplinar com os professores de artes, uma perspectiva de análise dos elementos históricos da paisagem que podem ser associados às brincadeiras e aos espaços de brincar.

Baú de objetos

Para começar, os alunos devem coletar e trazer para a escola objetos e documentos de outras épocas, que podem ser obtidos com os pais, avós e outros familiares. Os alunos devem ser os responsáveis pelas pesquisas e coleta dos objetos. Com a mediação do professor, serão orientados a fazer perguntas às pessoas das quais emprestaram os objetos, tais como: quanto tempo têm? De quem eram? Por que guardou? Comprou ou ganhou? De que material são feitos? Existem outros do mesmo tipo? O professor deve estimular os alunos a pensarem em outras questões que considerem importantes. As respostas deverão ser anotadas.

Em sala, o professor poderá dispor os objetos em uma caixa (representando o baú) e os alunos deverão observá-los atentamente: cores, cheiros, formas, tamanhos, datas etc. Diante do conjunto de objetos trazidos, devem descrever as semelhanças e as diferenças entre eles.

Divididos em grupos, solicite aos estudantes que conversem sobre as histórias familiares e as lembranças relacionadas ao material. Com estudantes a partir do 3º ano, o professor é possível produzir um pequeno texto sobre as descobertas realizadas com

a atividade, no qual eles respondam à seguinte pergunta: como sabemos que um objeto é histórico?

Ainda sobre o conceito de objeto histórico, Fermiano e Santos (2014, p. 65) apresentam mais uma proposta de atividade, agora envolvendo um trabalho de campo em um museu.

Objetos históricos expostos no museu

O professor deve propor uma visita ao museu histórico da cidade, estimulando a observação e o questionamento acerca do que se considera como objeto histórico segundo a definição do museu. Como atividade anterior à visita, o professor deve fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o museu. Uma ideia é pensar, por exemplo, por que um museu é importante? O que se deve salvar em um museu?

Durante a visita, os alunos devem anotar informações sobre o objeto que considerarem mais importante. A partir de um trabalho de mediação, o professor deve solicitar uma pesquisa sobre o objeto escolhido e uma explicação sobre a sua presença no museu: por que esse objeto foi escolhido? O que ele ensina aos visitantes do museu?

É importante também eleger um objeto exposto, apresentá-lo aos alunos e questionar a turma:

- Por que esse objeto está aqui no museu?
- O que ele conta a respeito da época em que foi produzido?
- Por que é importante conhecer a sua história nos dias de hoje?
- Você também considera importante que as pessoas conheçam isso?

Como fechamento da atividade, os alunos podem organizar breves exposições orais, com relatos sobre a experiência no museu, associadas à apresentação de imagens dos objetos analisados.

Semelhança e diferença, permanência e mudança

A partir de atividades pedagógicas e de suas vivências, as crianças desenvolvem a capacidade de classificar os objetos que fazem parte de seu cotidiano e outros que lhes forem apresentados, percebendo quais são mais antigos, quais são mais novos, as suas diferenças quanto ao uso, as formas como foram produzidos e os motivos pelos quais foram preservados. Como resultado desse processo, conseguem estabelecer as semelhanças e diferenças, assim como as ideias de permanência e mudança, e por fim, entender a noção de simultaneidade.

O ensino de história contribuirá fortemente nesse aprendizado, pois possibilita atividades e reflexões que permitem estabelecer relações cada vez mais amplas sobre os objetos e lugares que fazem parte da vida dos alunos. Dentre os objetos que “contam histórias” destacamos as fotografias, os utensílios domésticos, as roupas, livros, brinquedos e documentos pessoais. As crianças podem classificar, a partir da mediação do professor, os objetos, inicialmente, entre antigos e novos, depois por épocas, chegando a critérios mais complexos, por exemplo, os usos a que serviram, as classes sociais a que pertenciam, se eram usados por homens ou mulheres etc. Será com base nesses critérios que as crianças identificarão informações e estabelecerão as semelhanças e diferenças, além das mudanças e permanências.

O estudo do meio, a partir do viés da história local, também pode ser um momento interessante para que os alunos compreendam as categorias que aqui são abordadas. É princípio elementar da história que seu objeto de estudo sejam as ações humanas localizadas no tempo e no espaço. Nesta seção, enfatizamos a noção temporal, na seção seguinte, você terá contato com a noção de espaço e as categorias relacionadas a ele, como território e paisagem. No entanto, para a história é importante considerar o espaço um produto material que concretiza as estruturas política e social e suas relações com a natureza, ao longo do tempo.

Propomos a seguir, uma atividade com o objetivo de trabalhar os conceitos de tempo e espaço, aqui abordados.

Conhecendo minha escola

Esta atividade tem como proposta instigar os alunos a percorrerem o ambiente escolar, identificando os aspectos físicos, a organização dos espaços, os usos que deles são feitos, as relações pessoais

e sociais ali existentes. A partir desse levantamento, e através da análise de imagens fotográficas de diferentes épocas que registram o ambiente escolar, os alunos devem identificar e compreender as mudanças e permanências que fazem parte da história da escola.

Para a observação do ambiente escolar, os alunos devem ter em mãos um roteiro (previamente elaborado em sala) sobre o que devem observar e como devem registrar. Os registros podem ser escritos e/ou fotográficos.

Exemplo de roteiro:

Observar e anotar

- Como é o ambiente da escola (conservação da pintura e outros aspectos físicos; o ambiente é limpo, bonito, alegre; o que se vê quando se caminha pela escola).

- Há pessoas trabalhando na escola? Quem são elas e o que fazem?

- Quais são os espaços da escola (classes, salas administrativas, quadra, pátio, biblioteca, laboratório, parque etc.). Como são organizados esses espaços e o que há neles.

Após a atividade de observação, o professor deverá apresentar aos alunos fotografias da escola registradas em diferentes períodos. Essas imagens podem ser obtidas na secretaria da escola, com professores, ex-alunos ou funcionários mais antigos. O professor deverá propor uma atividade de análise das fotografias, ajudando os alunos a identificarem informações sobre elas, tais como: de que época são; onde o registro foi feito; quem é o autor; o que está sendo retratado; quem são os personagens da fotografia; por que esse registro foi feito; qual era a intenção; onde estava guardado.

Após a análise das imagens e as reflexões, os alunos devem estabelecer comparações entre as observações que fizeram sobre o ambiente escolar e as informações coletadas com as fotografias, para assim perceberem as mudanças e permanências, as semelhanças e diferenças que compõem a história do lugar. Essa análise comparativa deverá resultar em produções por parte dos alunos, tais como cartazes com imagens de períodos anteriores e atuais, narrativas escritas nas quais eles descrevam suas comparações, desenhos que representem essas mesmas ideias, ou, também, uma encenação de

uma história cujo ambiente seja a escola e que apresente o antes e o agora. Também é possível promover um “desfile de moda” em que se apresente os diferentes modelos de uniformes escolares ao longo de uma década, por exemplo.

As sugestões de atividade aqui apresentadas não devem ser tomadas como receitas a serem seguidas ao pé da letra. Sabemos que o planejamento de uma atividade pedagógica demanda a observação e análise do perfil da turma, da escola e da comunidade em ela está inserida. Esses fatores costumam interferir na organização do trabalho. O professor deve sempre considerar qual é a melhor proposta, ou o melhor caminho para garantir a aprendizagem significativa de seus alunos.

Atividades de aprendizagem

1. A construção das noções de tempo e espaço devem ser desenvolvidas no cotidiano das aulas de história, pois são considerados os principais conceitos dessa disciplina e necessários para o desenvolvimento do estudante na educação básica. Sobre os conceitos de tempo, há duas concepções, o tempo histórico e o tempo cronológico.

Sobre essas concepções, julgue as afirmações a seguir:

() O tempo histórico se baseia nas datas dos acontecimentos e necessariamente corresponde ao tempo cronológico.

() O espaço materializa as relações estabelecidas entre os elementos humanos e os do meio ao longo do tempo.

() No tempo histórico é possível identificar as permanências e mudanças.

() No espaço, encontramos paisagens que estão em constante transformações.

Agora assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

a) V – V – V – V.

b) V – F – V – F.

c) F – V – V – V.

d) F – F – F – V.

e) F – V – F – V.

2. Considerando a afirmação de Marc Bloch (2001, p. 55), “A história é a ciência do homem no tempo”, explique a importância da compreensão do conceito de tempo histórico pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental e apresente uma proposta de atividade que pode ser realizada em sala de aula para que o aluno desenvolva essa compreensão.

Seção 2

O espaço geográfico nos anos iniciais do ensino fundamental

Introdução à seção

Os professores do ensino fundamental, sobretudo das séries iniciais, não compreendem, com muita clareza, o que se deve ensinar em geografia. Muitos confundem a natureza do objeto de estudo dessa ciência e mesmo a sua constituição como tal. Há vários motivos para isso e talvez a própria constituição da Geografia como ciência, entre o final do século XIX e início do século XX guarde parte dessa confusão.

No momento da consolidação da geografia como ciência ela se vale de importantes contribuições da geologia, da biologia, da história, da filosofia, da sociologia, da antropologia. Assim, a consolidação de seu objeto de estudo parte de fontes diversas até se constituir como tal: o espaço, em tempo presente.

Como outras áreas do conhecimento também estudam o espaço, é preciso distinguir a singularidade da geografia: ela estuda o espaço, que é constituído pelo conjunto indivisível formado pelos elementos (físicos e antropizados) materializados nas paisagens, que são constituídas ao longo do tempo e estão em constante transformação.

Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) foram os pioneiros a romper com as doutrinas associadas a mitos, crenças e superstições que, até então, eram utilizadas para a compreensão das relações que existiam entre os elementos que constituem o espaço. Para isto, a proposta deles era a utilização de um método a partir da razão.

Humboldt se respaldou no racionalismo francês do século XVIII, no idealismo alemão e no positivismo. Logo, seu pensamento possuía uma abordagem voltada ao estabelecimento de leis gerais capazes de explicar o mundo em que vivia, não se preocupando, porém, com as relações sociais em si. Já Karl Ritter, que era filósofo e historiador, não participou de expedições pelo mundo e por isso desenvolveu uma abordagem mais focada na relação entre homem-natureza, estabelecendo-a como o objeto da geografia.

Até então o objeto da geografia voltava-se aos aspectos físico-naturais das paisagens e à relação dos homens com a natureza. assim, humboldt é associado ao que se entende hoje por geografia física e ritter à geografia humana.

Friedrich Ratzel (1844-1904) foi quem prosseguiu os estudos geográficos após Ritter e Humboldt e se diferenciou em relação a seus antecessores devido à sua vivência do processo de unificação do estado alemão e a transformação da Alemanha em um Estado industrial.

Moraes (1990, p. 7) esclarece que:



A obra de Friedrich Ratzel representou um papel fundamental no processo de sistematização da geografia moderna. Ela contém a primeira proposta explícita de um estudo geográfico especificamente dedicado à discussão dos problemas humanos. Foi, assim, de sua autoria uma das pioneiras formulações – sem dúvida a mais trabalhada – de uma geografia do homem. A importância de sua obra também emerge por ela ter sido uma das originárias manifestações do positivismo nesse campo do conhecimento científico. Ratzel foi um dos introdutores desse método – que posteriormente se assentou como dominante – no âmbito do pensamento geográfico. O significado de sua produção para o desenvolvimento da geografia pode ainda ser apontado no fato de ele ter aclarado aquela que viria a ser a principal via de indagação dos geógrafos, ou seja, a questão da relação entre a sociedade e as condições ambientais.

Observa-se então que Ratzel se dedicou, com seus estudos, ao Estado Moderno, sendo que para ele o Estado era um organismo vivo, logo sua organização aconteceria de forma natural. A partir dessa concepção, construiu o conceito de **espaço vital**, no qual uma sociedade disfrutaria das condições espaciais e naturais para a manutenção e/ou consolidação do poder do Estado sobre o seu território, logo a sociedade menos desenvolvida deveria ser submetida por uma sociedade considerada mais desenvolvida. Esta última seria mais apta a se desenvolver e a conquistar outros territórios, haja vista que a sua capacidade de organização demanda um espaço vital maior.

Vidal de La Blache (1845-1918) estabeleceu a geografia como a **“ciência dos lugares”**, devido ao método regional adotado. diante disso, a geografia regional francesa tem como objeto de análise a região, ou seja, os fatores históricos foram inseridos na ciência geográfica, mas isso não anulou os fatores naturais, portanto, entende-se que exista um todo terrestre, sendo o homem e a natureza os formadores da unidade, o que evidencia a influência de Ratzel sob La Blache (LENCIONI, 1999).

Todavia, de acordo com a geografia crítica, a dialética é entendida como método, que analisa o espaço geográfico por meio da totalidade, contradição, aparência/essência e historicidade. Assim, os fenômenos não podem ser analisados de forma isolada e só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade.

Para Santos (1992, p. 37), “[...] o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele”. Com essa afirmação, o autor ressalta que o espaço está sempre se modificando e que a sociedade está interligada com esse movimento. Parafraseando-o, em sua obra “Espaço e método” discorre que: “A sociedade só pode ser definida por meio do espaço, já que o espaço é resultado da produção, uma decorrência de suas histórias – mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade” (SANTOS, 1992, p. 49).

Assim definimos o **espaço** como um resultado social, em constante transformação. Ele é condicionado por elementos humanos e físicos, de modo que podemos afirmar que não é o mesmo em todo o mundo e que as suas paisagens se modificam de acordo com os momentos históricos. Santos (1992, p. 50) afirma que “[...] a paisagem é formada pelos fatos do passado e do presente” e pode-se assim considerar que o processo histórico-social foi condicionante na modificação do espaço e na construção de determinada paisagem. Carlos (1997, p. 38) cita que a paisagem é uma reprodução da história e discorre “[...] a paisagem não só é produto da história como também reproduz a história, a concepção que o homem tem e teve do morar, do habitat, do trabalho, do comer e do beber, enfim do viver”.

Essas afirmações teóricas foram utilizadas para definir que o espaço é um reflexo social e histórico e que a paisagem pode ser transformada pela sociedade e o espaço geográfico não é algo mutável, mas sim em constante movimento e transformação.



Essa paisagem é humana, histórica e social; existe e se justifica pelo trabalho do homem, ou melhor, da sociedade. É produzida e justificada pelo trabalho enquanto atividade transformadora do homem social, fruto de um determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas e aparece aos nossos olhos, por exemplo, por meio do tipo de atividade, do tipo de construção, da extensão e largura das ruas, estilo e arquitetura, densidade de ocupação, tipo de veículos, cores, usos, etc. (CARLOS 1997, p. 38).

Em seguida, observamos o quadro sobre as categorias do espaço geográfico ao longo da trajetória da ciência geográfica.

Quadro 2.1 | Conceitos principais da geografia de acordo com respectivas correntes do pensamento geográfico

Correntes	Categoria e conceitos principais
Geografia clássica	Paisagem "ciência da superfície terrestre" (Humboldt e Ritter).
Nova geografia	Região/área "ciência da organização espacial".
Geografia crítica	Lógica dialética – território, região, lugar, paisagem.
Geografia humanística: cultural/percepção	Lugar. Sentimentos, símbolos, cultura popular, sensações, religião.

Fonte: elaborado pela autora.

Para saber mais

Paisagem

A paisagem é um conceito estruturante e uma categoria de estudo da geografia, sua importância é relevante na busca do entendimento do espaço, nosso objeto de estudo e a partir do qual definimos aquilo que desejamos refletir.

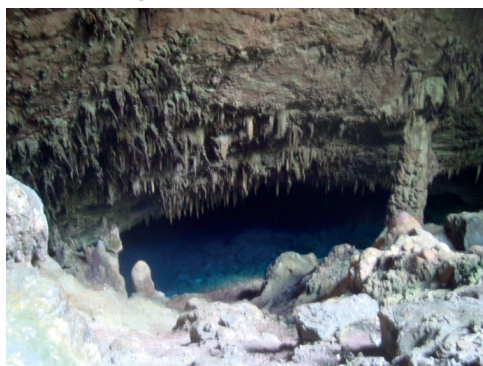
Para a geografia, existem dois tipos de paisagem; a paisagem natural e a paisagem cultural. Ambas são importantes em nossas formulações. A paisagem é, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto viva, de elementos

físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (BERTRAND, 1972).

Tomamos como paisagem natural aquela na qual há a predominância de elementos naturais em relação aos antropizados e, conseqüentemente, paisagem cultural aquela na qual existe a predominância de elementos construídos pelo homem em relação aos naturais. A seguir observamos alguns exemplos de paisagem:

Paisagens naturais

Figura 2.2 | Gruta da Lagoa Azul, Bonito/MS



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 2.3 | Canyon Guartelá – Castro/PR



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Paisagens culturais

Figura 2.4 | Edificação no centro de Ouro Preto/MG



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 2.5 | Igreja no centro de Castro/PR



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A paisagem é fundamental para o ensino de geografia, haja vista que tal conceito está relacionado à percepção, à significação. Os professores de geografia devem se utilizar desse importante conceito em suas aulas, trabalhando com seus alunos a sua percepção a partir da realidade em que vivem.

Em síntese, na formação do raciocínio geográfico, o conceito de paisagem aparece, no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com esse conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar. (CAVALCANTI, 2002, p. 100).

”

Com isso o professor deve se utilizar da percepção da paisagem em que o aluno está inserido, utilizando primeiramente os lugares de convivência, tais como a casa, a escola ou praça do bairro. A partir desses lugares, o professor deve elaborar uma atividade que tem como finalidade averiguar qual é a percepção deles acerca da paisagem que os cerca.

Segundo Cavalcanti (2002), é comum notar que a percepção dos alunos acerca da paisagem natural esteja mais próxima ao que entendem por belo, ao que consideram como um lugar bonito e agradável, contrariamente, àquilo que concebem como paisagem cultural. Esse é o momento ideal para o professor trabalhar a dinâmica inerente à paisagem e que o conceito não deve ser associado a critérios subjetivos e sim aos critérios geográficos, aos quais o docente deve se ater e se preocupar ao longo do processo de conceitualização. “[...] a forte associação entre paisagem e beleza, ou mesmo o estranhamento dessa ideia nos agentes do ensino, sugere, inclusive, que esse seja um primeiro elemento a ser explorado na construção do conceito **paisagem**” (CAVALCANTI, 2002, p. 100).

A paisagem segundo Santos (1996, p. 65):

[...] é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial.

”

Portanto, a paisagem é dinâmica, possui passado, presente e futuro; está em constante movimento.

Para saber mais

Território

O território é uma categoria do espaço que está associada às fronteiras, aos limites de um Estado e, consequentemente, às relações de poder. Entende-se então que o território é produzido, de acordo com Saquet (2002), por relações econômicas, nas quais as relações de poder, inerentes às relações sociais, estão presentes num jogo contínuo de dominação e submissão, de controle dos espaços econômicos.

Várias são as formas de uso do território como se pode observar a seguir:

Seja qual for o país e o estágio do seu desenvolvimento, há sempre nele uma configuração territorial formada pela constelação de recursos naturais, lagos, rios, planícies, montanhas e florestas e também de recursos criados: estradas de ferro e de rodagem, condutos de toda ordem, barragens, açudes, cidades, o que for. É esse conjunto de todas as coisas arranjadas em sistema que forma a configuração territorial cuja realidade e extensão se confundem com o próprio território de um país. Tipos de floresta, de solo, de clima, de escoamento, são interdependentes, como também o são as coisas que o homem superpõe à natureza. Aliás, a interdependência se complica e completa justamente porque ela se dá entre as coisas que chamamos de naturais e as que chamamos de artificiais. (SANTOS, 1996, p. 75-76).

Assim, o território encontra-se presente tanto em paisagens naturais como culturais, pois todos os elementos do espaço constituem um território.

Território é um conceito estruturante, uma categoria de análise do espaço. No ensino da geografia, durante a vigência do paradigma da geografia clássica, o conceito de território não é materializado pela cartografia da nação. A cartografia é a linguagem da geografia. O

conceito de território durante esse momento foi trabalhado nos moldes tradicionais, ou seja, através das memorizações dos compêndios da tradição francesa através dos quais os estudantes memorizavam as compartimentações e as características regionais que eram estabelecidas como critérios para territorialização.

Ressalta-se que também existem outras formas (critérios) para "territorializar", ou seja, constituir um território, que não correspondem aos que se expressam por meio de mapas políticos, como: os territórios do narcotráfico, territórios demarcados por determinadas gangues; território de prostituição e assim sucessivamente.

Não há ainda uma cartografia precisa que estabeleça tais parâmetros. Graças à sua dinâmica, os lugares podem se transformar em territórios diversificados ao longo do tempo. Pela manhã, um parque de uma cidade é uma área conhecida pela prática de esportes e de lazer; já no período da noite, torna-se um local perigoso, no qual ocorrem crimes em função do tráfico de drogas.

Para Foucault (1985), o território, ao assumir uma relação de poder, possibilita uma resistência, pois não somos aprisionados pelo poder, podemos modificar sua dominação em condições determinadas e de acordo com uma estratégia precisa.



Questão para reflexão

O conceito de território é polissêmico e é estudado por diversas áreas. Você já havia pensado sobre isso? Como podemos trabalhar o conceito de território em sala de aula, a partir de estratégias lúdicas e que promovam uma aprendizagem significativa?

Uma forma de se trabalhar o conceito território com os alunos do ensino fundamental é a partir da formação de equipes em que cada uma represente uma cor, por exemplo. É possível colocar como objetivo das equipes a conquista de territórios distintos, delimitados na sala. O lúdico e a imaginação serão bastante relevantes aqui, assim como a corporeidade, já que os alunos devem dramatizar, a partir de narrações construídas por eles, a conquista e a perda de territórios.

O objetivo é que os alunos entendam as diferenças estabelecidas entre as equipes, não apenas pela cor, mas pela identidade e seus propósitos na disputa. Logo, os conceitos de território e territorialidade serão trabalhados simultaneamente.

Região

Ler e pensar o espaço a partir da região nos traz a ideia de uma organização espacial a partir de uma estratégia, ou até mesmo de um tema específico. A região polariza e ao mesmo tempo carrega a identidade de um lugar. Vamos aqui conhecer as diferenças sobre as abordagens do conceito de região.



O Homem – que, antigamente, dependia dos dons da natureza – certamente não asseguraria a alimentação, a casa, a vida, sem esforço. A Natureza, em nenhum caso, não leva aos seus lábios o alimento, nem põe o abrigo acima de sua cabeça. Mesmo o australiano que, para ganhar seu pão, não faz mais que afiar um pau ou fazer dele uma enxada com a qual desenterra raízes, ou, com seu machado, entalhar as árvores a fim de nelas colocar os pés durante a escalada. Ou, ainda, não faz mais que fabricar armas, lanças de peixe, filetes, linhas para a pesca, armadilhas para os pequenos animais e fossas para os maiores. Mesmo ele deve dar prova de uma outra habilidade que propriamente a física. Em seu caso, um grande número de artifícios denota um certo desenvolvimento das faculdades, permitindo a melhor exploração possível dos dons da natureza. (RATZEL, 1894, p. 82).

Para Ratzel (1894), o homem necessitava da natureza para sua subsistência, logo, as comunidades pouco desenvolvidas seriam forçadas a limitar sua existência a uma única região, o que favorece a fragmentação política. Para tanto, esse geógrafo se respalda no positivismo e no determinismo para explicar que o meio condiciona o homem; sendo assim, o homem é um produto do meio. Foi essa uma das bases sob a qual se alicerçou o processo de colonização dos continentes africano, americano e asiático por parte das nações europeias.

Já o francês Vidal de La Blache entende a região através do agrupamento de fatores homogêneos, o que marginaliza certos aspectos de uma região. Pode-se citar o exemplo do mapa do Brasil dividido em regiões, para o qual foram utilizados critérios referentes ao relevo, ao clima e até mesmo étnicos para a regionalização.

Para a nova geografia o conceito de região estava associado ao conceito de área, devido ao fato da área ser passível de classificação e agrupamento, além de contar com técnicas estatísticas e matemáticas. Surgem então três formas de classificar a região: simples e complexa, homogênea, funcional ou polarizada.

A região simples está relacionada aos tipos de solos, criação de aves, tipos de vegetação etc. Já a complexa trata de uma análise mais detalhada e balizada em conjuntos de elementos ou variáveis, por exemplo: a divisão dos municípios de um estado por regiões econômicas, cujas variáveis serão: a urbanização, a renda da população, o setor de serviços e a produção agropecuária (CORRÊA, 1998).

As regiões homogêneas, funcionais ou polarizadas correspondem à funcionalidade de uma certa área, ou seja, consideram-se as características que apresentam maior percentual em determinada área, perante o tempo e o espaço, não há preocupação quanto à dinâmica dessas alterações. Destaca-se que a região funcional necessita de um polo para caracterizá-la, ou seja, a sede das relações dos fluxos em uma região (de ideias, pessoas, mercadorias).

A geografia crítica defende que o espaço apresenta diferenças de acordo com a divisão territorial do trabalho e com o processo de acumulação capitalista, em que dois personagens atuam: os possuidores e os despossuídos, portanto, ao identificar as regiões deve-se considerar a divisão socioespacial do trabalho, na qual há os hegemônicos e os periféricos, a partir do capital acumulado e circulante e os que trabalham a partir do sistema salarial para compor esta cadeia produtiva capitalista (GOMES et al. apud CORREA, 1995, p. 65).

Assim afirma a autora:

[...] Perspectiva geográfica influenciada pelo marxismo, semelhante a outras correntes do pensamento geográfico, concebeu a região como parte de uma totalidade. A diferença agora residia no fato de que essa totalidade não era mais concebida nem como uma totalidade orgânica ou lógica, nem como uma totalidade harmônica. Foi concebida como uma totalidade histórica. Estava visível que essa não se constituía numa totalidade harmônica porque a preocupação, naquele momento, em denunciar as injustiças e as desigualdades sociais do capitalismo

”



revelava os limites da compreensão do mundo como um todo harmônico. O mundo era percebido como uma totalidade não-harmônica, como um conjunto disjunto fazendo emergir como noção necessária para a análise a noção de diferença que se tornou central na condução das análises geográficas. Por isso que nas discussões da geografia os temas do desenvolvimento desigual e combinado e do subdesenvolvimento como investigação. (LENCIONI et al. apud CARLOS, 2001, p. 196).

Ao longo dos anos, o conceito de região, se manifestou em diferentes correntes do pensamento na geografia, mas na maioria das vezes apresenta um viés nos métodos positivista e neopositivista (como na geografia clássica e nova geografia).

No caso do ensino de geografia, muitas vezes, o conceito de região encontrado no livro didático apresenta-se de forma fragmentada, ou seja, em um bimestre se estuda a região x e no outro a região y, de maneira que os conteúdos terminados eram considerados finalizados e o conceito assim também o era.

No século XXI, em um mundo conectado em vários sistemas de rede, existe ainda uma região? A globalização excluiria esta categoria? A região não deve ser desvalorizada, visto que a globalização, não se faz presente em todos os lugares do planeta. Santos (1996) conceitua como espaços opacos os locais onde a globalização não se materializa nem meio da tecnologia nem pelas redes informacionais, sendo assim, afirma-se que os espaços desse século não são homogêneos, pois a globalização traz um desenvolvimento desigual e combinado.

Os professores de geografia devem trabalhar com seus alunos a região na perspectiva socioespacial, mas nada impede de desenvolverem trabalhos/projetos respaldados na nova geografia, desde que se apresentem algumas possibilidades metodológicas, para que o aluno entenda que a geografia contemporânea considera tal categoria no espaço geográfico de maneira dinâmica, ou seja, não é porque o professor usará a descrição, gráficos e tabelas com dados primários ou secundários que o ensino não será significativo, o importante é que as atividades não cessem desta maneira, mas que avancem a concepção crítica espacial.

Lugar

Esta categoria já foi considerada como sinônimo de localização espacial e perante a concepção de La Blache, a geografia era concebida como a ciência dos lugares (desconsiderando os homens), assim, os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciava uns dos outros.

A categoria lugar, de acordo com Santos (1996), não se associa apenas à localização, mas à subjetividade nela inserida. As subjetividades contidas no lugar são oriundas da interação entre as pessoas, sejam emoções ou sentimentos, expressos através das lembranças.

Os lugares são entendidos pela geografia crítica por meio da subjetividade neles inserida, mas também através das dimensões econômicas e políticas.

Na ótica da geografia humanística, os lugares possuem diferentes interpretações, devido às suas singularidades. Por exemplo, o Rio de Janeiro pode ser uma cidade maravilhosa para o morador X e uma péssima cidade para o morador Y. Então, um mesmo lugar, devido à sua carga subjetiva, trará significados diferentes aos indivíduos (TUAN, 1975, p. 1015).

Atividades de aprendizagem

1. O ensino da geografia, no ensino fundamental, está pautado em alguns objetivos educacionais. Analise as assertivas a seguir:

I – Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.

II – Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, para compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.

III – Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.

IV – Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

V – Estudar sobre a geografia local e explorar o conceito de lugar a partir de uma abordagem humanística.

Agora que você já analisou as assertivas, assinale a alternativa na qual há somente aquelas que estão corretas:

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

2. Certa vez a professora Renata decidiu avaliar o conhecimento de seus alunos sobre o conceito de lugar. Sugeriu aos alunos do primeiro ano que desenhassem os lugares que mais gostavam do município e também os que menos gostavam. A professora Lídia adotou a mesma atividade para os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Esta prática pedagógica está coerente à idade dos alunos? Quais seriam as diferenças entre os objetivos de ensino e de aprendizagem, do ponto de vista da Geografia, partindo da mesma atividade?

Fique ligado

Nesta unidade, você conheceu as categorias tempo e espaço no ensino de história e geografia.

Foram apresentadas as principais categorias de estudo (cronologia, simultaneidade, duração, lugar, paisagem, entre outras) acerca das noções de tempo e espaço, assim como foram propostas sugestões de atividades pedagógicas que envolvem essas noções e categorias, com o intuito de orientar o trabalho em sala de aula. Abordamos, portanto, o conceito de tempo histórico e as categorias de sucessão e duração, causalidade e mudanças temporais; permanências e mudanças; e semelhança e diferença. Apresentamos os conceitos de espaço, paisagem, território, região e lugar.

Para concluir o estudo da unidade

Nesta unidade, os temas centrais foram os dois conceitos essenciais para o ensino de história e geografia, e que, muitas vezes, são tomados como obstáculos para a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: tempo e espaço.

Percebemos, a partir de reflexões teóricas referenciadas em estudos de importantes nomes da produção acadêmica das áreas de história e geografia, assim como, propostas de atividades fundamentadas em

pesquisas e estudos que buscam aproximar a ciência de referência do seu ensino escolar, que o ensino de história e geografia nas séries iniciais deve possibilitar às crianças a compreensão de conceitos que fazem parte de sua vida diária.

O profissional da educação deve conhecer os conceitos e temas que envolvem a história e a geografia e seu ensino para pensar, planejar e desenvolver suas aulas a partir de um trabalho interdisciplinar. O conhecimento sistêmico deve ser um dos seus objetivos na educação escolar, além de uma prática motivadora e a concepção de uma aprendizagem significativa.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Sabe-se que uma abordagem de ensino tradicional de geografia ainda permeia os espaços escolares, em pleno século XXI. Os alunos, muitas vezes, estudam conteúdos a partir de livros didáticos que não condizem com sua realidade local, ou se condizem, não permitem uma relação com o seu cotidiano. Por exemplo, digamos que há um conteúdo sobre os estados do Brasil no ensino fundamental I. Como o professor será capaz de avaliar o entendimento dos alunos sobre os estados brasileiros, se não é capaz de inferir o que já conhecem acerca do assunto? Como um professor dessa turma agiria em uma situação como esta?

a) Abordará, a partir da oralidade, alguns aspectos em relação ao município, que representa a escala local. Com isso, construirá as estruturas para suas aulas seguintes, pensando nos objetivos pedagógicos e conceitos geográficos que estimulem a pesquisa e o bom aproveitamento do aluno em relação à escala local (o município), para depois avançar em direção ao estudo de seu estado e só após esses momentos, ampliar para os demais estados.

b) Aplicará um longo questionário, para então, realizar o diagnóstico da turma referente aos conteúdos relacionados ao município. É necessário destacar que o questionário é válido, pois a memorização de datas e dados sobre o município, destacando aqueles relacionados à demografia ou à taxa de mortalidade, são necessários a um aprendizado dinâmico.

c) Indagará a turma sobre os principais pontos turísticos do município e solicitará um trabalho coletivo com uma representação pictórica e um acróstico a partir da palavra geografia, para promover o amplo entendimento da disciplina curricular que estudam.

d) Desenvolverá um projeto sobre as regiões brasileiras, com foco nas características dos estados, visto que mesmo os alunos não apresentando as noções geográficas sobre o local, conseguirão obter um elevado grau

de aproveitamento, pois trabalhar a partir da escala local (o município) não é necessário.

e) Desenvolverá um projeto sobre as regiões luso-brasileiras, com foco nas características dos estados, visto que mesmo que os alunos ainda não conheçam os conceitos geográficos acerca dessa abordagem, obterão um elevado grau de aproveitamento, pois trabalhar a partir da escala colonial não é necessário.

2. Para a Geografia, _____ é uma categoria de análise e seu conceito difere do senso comum, o qual costuma ser associado apenas à natureza intocada ou bucólica. Possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente (BRASIL, 2001, p. 112).

O conceito geográfico que completa a lacuna é:

- a) O homem.
- b) A natureza.
- c) A região.
- d) O Estado.
- e) A paisagem.

3. Sabe-se que a criança tem dificuldade de lidar com a noção de tempo, com o calendário e suas medidas. Segundo Norbert Elias (1998, p. 13),



O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como um símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.

Tendo em vista essa condição, no ensino de história, é importante trabalhar com exemplos mais próximos ao contexto social do aluno. Acerca dessa questão, assinale a alternativa CORRETA:

- a) A dificuldade das crianças em lidar com a noção de tempo inviabiliza o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental.
- b) Pode-se trabalhar qualquer tipo de acontecimento histórico com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental sem considerar a proximidade com seu contexto social.

c) É importante valorizar a história do aluno e a história local, sem, no entanto, colocar a medida de tempo como determinante para a compreensão do tema estudado pelo aluno.

d) O aluno das séries iniciais do ensino fundamental só conseguirá compreender os acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano.

e) O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental dificulta a compreensão dos alunos acerca da realidade que o cerca e sobre suas ações enquanto sujeito histórico.

4. Todo fato ou acontecimento histórico está situado no tempo e no espaço, por isso, é importante o uso de mapas ou outros meios para a localização. Sobre o conceito de espaço no ensino de história, julgue as afirmações a seguir:

() Atividades com maquetes, mostrando o bairro em que a escola se localiza contribuem para que o aluno construa o conceito de localização no espaço.

() Propor atividades com mapas, nas quais, a criança localize a cidade em que nasceu, a cidade em que mora, o país ou estado de origem de sua família, contribuem para o desenvolvimento da noção de espaço.

() A maneira como o mapa é apresentado ao aluno em nada interfere na aprendizagem sobre a conhecimento acerca do conceito de espaço.

() Uma estratégia interessante para o desenvolvimento da noção de espaço consiste em apresentar aos alunos fotografias de lugares comuns com as quais eles se identifiquem.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

a) V – V – V – F.

b) F – F – V – V.

c) V – V – F – V.

d) V – F – F – V.

e) F – V – F – V.

5. Sobre o conceito de espaço, leia o fragmento de texto que segue:

"[Ele] resulta da interação entre a sociedade e a natureza. Assim, é a sociedade que o constrói por meio de ações _____, que passam por transformações através do tempo. O espaço é, portanto, a espacialização das relações sociais" (JESUS, 2013, p. 45).

Assinale a alternativa que completa CORRETAMENTE a lacuna.

a) Humanas.

b) Sociais.

c) Históricas.

d) Geológicas.

e) Biológicas.

Referências

- BARROS, J. D. A. **História, espaço e tempo**: interações necessárias. *Varia Hist.*, vol. 22 (36), Belo Horizonte, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/9081/home.aa?cid=139271>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- BEZERRA, H. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2004, p. 37-48.
- BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Cadernos de ciências da terra**. São Paulo, v. 13, p. 1-27, 1972.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Geografia**. Brasília: MEC, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.
- CARLOS, A. F. A. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, M. et al. (Org.). **O novo mapa do mundo**: fim de século e globalização. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Espaço-tempo na metrópole**: a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.
- CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1995.
- _____. Carl Sauer e a Escola de Berkeley – uma apreciação. In: RESENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. **Ensino de história para o fundamental I**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, M. **Vontade de saber**. 8. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- JESUS, L. G. **Didática e metodologia do ensino da Geografia**. Unopar. Londrina. 2013.
- LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- MORAES, A. C. R. **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990.
- PIAGET, J., INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 10. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- RATZEL, F. Studien über politische Räume. **Geographische Zeitschrift**, vol. 1, pp. 163-182. Germany. 1894.
- SANTOS, M. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.
- SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAQUET, M. A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. Porto Alegre: EST Edições, 2002. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/01/01_marcos.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

SCALDAFERRI, D. C. M. Concepções de tempo e ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**: pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. **Geographical Review**, p. 151-165, 1975. Disponível em: <www.jstor.org/stable/213970>. Acesso em: 5 set. 2017.

Metodologias de ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

Lílian Gavioli de Jesus

Objetivos de aprendizagem

- Compreender a natureza das fontes históricas.
- Refletir sobre propostas metodológicas para o trabalho com fontes históricas no ensino de história.
- Analisar a construção do conhecimento histórico pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, através do estudo com fontes históricas escritas, orais, visuais e materiais.
- Conhecer os recursos didáticos referentes ao ensino de história e geografia.
- Ressignificar as práticas pedagógicas acerca dos conceitos e temas no ensino de história e geografia.
- Estimular a ludicidade no ensino de História e Geografia a partir do uso de diferentes linguagens e metodologias.
- Desenvolver o processo de alfabetização cartográfica a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

Seção 1 | Fontes históricas e o ensino de história

Vimos, nas unidades anteriores, que a história enquanto conhecimento escolar, diferencia-se da História enquanto ciência, sem que isso signifique que exista um distanciamento entre ambas. A didática da História, campo da ciência histórica que se ocupa do ensino e da aprendizagem da história, consiste na ponte que une essas duas áreas, ou seja, busca a aproximação entre a pesquisa e o ensino (RÜSEN, 2001), valorizando, para isso, a utilização de documentos históricos em sala de aula. Na primeira seção, nosso enfoque serão as metodologias de ensino de história, que tomam como recursos pedagógicos as fontes históricas.

Seção 2 | Metodologias e materiais para o ensino de geografia

Nessa seção, nosso foco recairá sobre a alfabetização cartográfica e também sobre as metodologias alternativas para o ensino de geografia, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Essas metodologias buscam inovar o ambiente escolar, proporcionando momentos de ensino que tragam também o elemento lúdico, nos quais o ensinar e o aprender geografia sejam processos significativos.

Introdução à unidade

Olá caro aluno! Esta unidade aborda algumas metodologias e práticas destinadas ao ensino de história e geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

É preciso que você, futuro professor pedagogo, compreenda a importância do uso de linguagens e metodologias alternativas e que estas estejam presentes em seu planejamento e organização didático-pedagógica. Mais importante que a presença delas é a compreensão desses instrumentos pelo professor, seu domínio e articulação em práticas interdisciplinares.

A primeira seção apresenta uma discussão sobre a necessidade de se utilizar fontes históricas em sala de aula, a partir de propostas de trabalho planejadas e fundamentadas em referenciais teóricos, e que elegem a escola como local de construção de conhecimento. A ideia que se apresenta é que o processo de ensino e aprendizagem em história deva se aproximar do trabalho de pesquisa do historiador, ou seja, de uma metodologia investigativa. Desse modo, o aluno compreenderá como o conhecimento histórico é construído e, assim, atuará como protagonista de sua aprendizagem, e não apenas como receptor de conteúdos e conhecimentos. Abordaremos questões teóricas e propostas de atividade didáticas que utilizem diferentes fontes históricas, que representem diferentes linguagens.

As práticas do ensino de Geografia serão discutidas na segunda seção, mas antes trataremos do processo de alfabetização cartográfica, que deve ser desenvolvido desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir do letramento e alfabetização, com jogos e brincadeiras. É preciso que o docente se atente aos seus objetivos pedagógicos para as atividades escolares e que também os construa interativamente com seus alunos, ora qual professor não teve uma ideia a partir de uma dúvida ou curiosidade de um aluno?

Simple ações como refletir em grupo sobre os diferentes caminhos “de casa para a escola” podem iniciar as considerações acerca do processo alfabetização cartográfica. A importância de se trabalhar a alfabetização cartográfica está relacionada à leitura de mundo que o aluno desenvolverá, a partir de suas vivências, e também ao domínio da leitura dos elementos e objetos cartográficos.

Nesta unidade, também discutiremos algumas metodologias e recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia. É importante que você, futuro docente e pedagogo, compreenda a importância de inovar em sala de aula, seja nas aulas de história e/ou geografia, já que é a escola que deve se conscientizar para formar cidadãos que precisam estar aptos a atuar em sua realidade e também para além dela, não somente do ponto de vista daquilo que aprendem, mas que sejam capazes de extrapolar esses conteúdos e seus componentes curriculares.

Seção 1

Fontes históricas e o ensino de história

Introdução à seção

1.1 Definindo fontes históricas

Parte-se da premissa de que o professor é um mediador da aprendizagem, e não um mero transmissor de conhecimento. Defende-se o trabalho com fontes históricas em sala de aula, com o objetivo de superar a visão tradicional do ensino, pautada na transmissão de conhecimentos somente a partir de exposições e memorizações. As fontes históricas serão tomadas em nosso curso como recursos pedagógicos, ou seja, objetos da cultura material, visual e simbólica produzidos pela sociedade ao longo da história.

Considerando-se que para as crianças o conhecimento histórico, na maioria das vezes, apresenta-se como abstrato, as fontes históricas contribuem no processo de reconstrução do passado.

As fontes históricas devem se tornar o ponto de partida para o trabalho do professor nas séries iniciais. "Gradativamente, os alunos podem ser introduzidos ao estudo da História, a partir do documento. Começando por aprender a observá-lo, descrevê-lo, identificá-lo [...]" (SCHIMIDT, 1997, p. 13).

O que seriam, então, as fontes históricas? Entende-se que tudo que pertenceu, e ainda pertence, ao homem e se relaciona ao seu modo de viver pode ser considerado como fonte histórica a partir do momento que é tomado como objeto de estudo por pesquisadores. Temos então, como exemplos de fontes históricas, os documentos escritos, as cartas, jornais, documentos oficiais, diários, entre outros; e os não escritos, como os utensílios domésticos, os fósseis, imagens, moedas etc.

As fontes podem ser classificadas em **primárias** e **secundárias**. Entendem-se por fonte primária as obras ou textos originais, ou seja, materiais que ainda não foram tomados como objeto de pesquisa, e analisados por pesquisadores. Já as fontes secundárias são constituídas pela literatura ou reproduções originadas em relação a fontes primárias, ou seja, são materiais que resultaram da interpretação e análise dessas

fontes. Geralmente, o professor faz uso das fontes secundárias, o que não significa que as fontes primárias nunca apareçam nas aulas de história. Por exemplo, ao abordar o processo de colonização do Brasil, o professor propõe uma análise da obra de Victor Meirelles, *A Primeira Missa no Brasil*.

Figura 3.1 | A Primeira Missa, de V. Meirelles



Fonte: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Meirelles-primeiramissa2.jpg>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Essa é uma pintura que data de 1860, mede 2,68m x 3,56m e faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, localizado no Rio de Janeiro. Também por suas dimensões, é inviável que ela seja trabalhada enquanto fonte primária em sala de aula, então o professor lança mão de uma reprodução da imagem, que pode ser projetada ou impressa, para assim realizar seu trabalho de análise com os alunos, portanto, o docente fez uso de uma fonte secundária.

Ainda podemos classificar as fontes históricas em escritas, visuais, materiais e orais. Veja a seguir:

Escritas: jornais, textos literários, revistas, cartas, documentos oficiais e outros,

Materiais: construções arquitetônicas, utensílios em geral, vestimentas, moedas, esculturas, ferramentas e outros.

Visuais: imagens, pinturas, fotografias, vídeos, gravuras e outros.

Orais: entrevistas, lendas e mitos, programas de rádio e outros.

As fontes históricas também podem ser chamadas de documentos históricos. No século XIX, no contexto da corrente historiográfica positivista, era até mais comum encontrar a denominação documento, pois nesse período, havia a pretensão de se conhecer o passado “como ele realmente aconteceu”, e o significado de documento enquanto prova, atendia a essa concepção.

No início do século XX, com a corrente historiográfica intitulada Nova História Francesa, cujos principais representantes eram membros da Escola dos Annales, ocorreu a chamada “Revolução Documental”. Os Annales ampliaram a noção de objetos de pesquisa, incluíram em suas análises acontecimentos do cotidiano, superando o enfoque dado aos acontecimentos políticos e militares que marcaram a história tradicional positivista. Nesse sentido, foi preciso recorrer a outros tipos de fontes que não fossem apenas o tradicional documento escrito e oficial. O documento histórico deixou de ser visto como um dado puro que fala por si mesmo, bastando ao historiador consultá-lo para conhecer o que aconteceu no passado, como pretendiam os positivistas. Hoje, o potencial informativo dos documentos históricos depende das questões que são feitas pelo historiador, da forma como ele é relacionado a outros documentos e da compreensão de sua produção social.

Foi, portanto, com a “Revolução Documental” realizada pelos Annales que a historiografia abriu espaço para uma maior diversidade de fontes históricas, até chegar ao entendimento que existe hoje, de que tudo o que é produzido pelo homem ou que traz vestígios de sua existência, pode nos proporcionar o conhecimento e a compreensão do passado.

Esse novo olhar acerca dos documentos históricos chegou ao ensino de história no Brasil em meados da década de 1980, mas, principalmente, na década de 1990. No período anterior, o ensino de história nas escolas brasileiras estava associado a uma perspectiva tradicional da história, na qual se buscava a “verdade dos fatos” através daquilo que estava presente nos documentos oficiais, em sua maioria, documentos escritos. Nos últimos 30 anos, há um aumento significativo de pesquisas acadêmicas, de disciplinas nos cursos de graduação e de programas de cursos de pós-graduação em história que incorporaram

os novos temas de pesquisa e a nova concepção de documento aos seus objetos de estudo.

Ao pensarmos de forma mais específica no trabalho com fontes históricas em sala de aula, voltamos à ideia de mediação. Lana Mara Siman (2004), com base na teoria de L. S. Vygotsky (1896-1934) sobre a matriz social que possibilita a aquisição de conhecimentos, afirma que o processo de construção do conhecimento não ocorre de forma direta entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. “Entre eles existe a ação mediadora da linguagem, dos signos e dos instrumentos, que exercem o papel de ferramentas psicológicas a mediar a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social” (SIMAN, 2004, p. 85-86). Os instrumentos utilizados para a mediação são produzidos pela sociedade ao longo da história humana, e, por isso, são denominados culturais.

Para saber mais

Leia o artigo *O papel da mediação na construção de conceitos históricos*, de Lana Mara Siman e Araci Rodrigues Coelho. As autoras apresentam resultados de uma pesquisa com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da construção do conceito de migração. As autoras tomam como foco da pesquisa a análise do papel mediador dos conceitos históricos e a ação mediada do professor e dos meios que proporcionam a mediação, ou seja, da linguagem, de signos e ferramentas, na sua construção pelos alunos.

SIMAN, L. M.; COELHO, A. R. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/9DVkju>>. Acesso em: 3 set. 2017.

Vamos pensar no trabalho com fontes históricas em sala de aula, na perspectiva mediadora defendida por Siman (2004). Para a autora, as fontes utilizadas em situações de aprendizagem histórica:



[...] têm o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes, realidades ausentes, [...] de contribuir para a formação do imaginário dos sujeitos [...] de construir conceitos e criar pontes entre as representações das

crianças (conhecimentos prévios) e o novo conhecimento a ser adquirido. (SIMAN, 2004, p. 99).

No entanto, é importante destacar que os recursos pedagógicos sozinhos não garantem a aprendizagem. Sua ação depende da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos. O professor terá o papel de realizar a mediação entre os conhecimentos proporcionados pelos objetos (fontes culturais) através de informações sobre eles, propondo análises, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e os conduzindo à problematização, ou seja, ao questionamento, ao levantamento de hipóteses, testagem dessas hipóteses e, assim, à construção de seu próprio conhecimento.

O trabalho com os documentos históricos em sala de aula vem ao encontro do conceito de literacia histórica apresentado por Peter Lee (2006). Esse conceito remete à forma como alunos e professores interpretam e compreendem o passado e a sua relação com o presente e o futuro. Deste modo é possível ter clareza sobre o que é a história e sobre “como o conhecimento histórico é possível”, ou seja, como ele é elaborado, a existência de múltiplas explicações históricas e que essas explicações não são “cópias do passado, mas respostas às questões colocadas aos documentos utilizados como evidências” (LEE, 2006, p. 135-136). Enfatizamos a importância da compreensão da história não como um conhecimento único, mas como resultado de seleções, sem, no entanto, cair no ceticismo ou relativismo. E será justamente no trabalho sistematizado com os documentos históricos, com parâmetros de análise bem definidos, que os alunos compreenderão como diferentes versões sobre um acontecimento podem ser possíveis, e, se evidenciadas pelas fontes, não se tratam de inverdades ou histórias ficcionais.

A proposta de análise de fontes históricas no ensino de história segue uma metodologia que se aproxima do trabalho do historiador, ou seja, uma abordagem investigativa, na qual o aluno, através da mediação do professor, submete a fonte a uma análise crítica, a uma investigação. Nesse processo, o aluno deve problematizar o documento, ou seja, formular questionamentos feitos a ele. O historiador francês Lucien Febvre (1989, p. 31) afirmava que “[...] pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda a História. Se não há problemas, não há História. Apenas narrações, compilações”.

A premissa para se trabalhar com documentos históricos é: o

documento não fala por si mesmo (BLOCH, 2001), portanto, há a necessidade de se formular perguntas pertinentes a ele, ou seja, interrogá-lo, mas sem tomá-lo como prova fiel dos acontecimentos, mas sim como evidência da ação humana, localizada em determinado tempo e espaço.

Perceba que aqui não afirmamos que o trabalho realizado por professores e alunos na análise de documento é igual ao do historiador, mas que dele deve se aproximar. O aluno, em especial, ao aprender história a partir da análise de documentos, não conhece o contexto histórico em que o documento foi produzido, e nisso ele se diferencia do historiador e do professor. Por esse motivo, o professor necessita de cuidados ao utilizar os documentos históricos como materiais didáticos, para que estes não sirvam apenas como “ilustração” em suas aulas.

O documento enquanto ilustração serve apenas como reforço daquilo que o professor diz e ao que está escrito no livro didático. A proposta que se faz para que o processo de ensino e aprendizagem envolva o trabalho com documentos é que esses sejam tomados como fontes de informações, que apresentem aspectos de uma realidade pretérita, que envolvam diferentes sujeitos, e que essas informações sejam acessadas através das perguntas feitas ao documento.

Será que é possível propor atividades que envolvam documentos históricos, na perspectiva de fontes de informação, para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? A resposta é sim! Os documentos históricos podem ser objeto de estudo para qualquer faixa etária, desde os anos iniciais até o ensino médio, no entanto, o fator essencial para sua utilização é a seleção criteriosa e adequada do material, realizada pelo professor, objetivando sempre estabelecer a relação entre presente e passado. O trabalho bem planejado contribui para que as crianças se aproximem de realidades distantes, transformando, assim, o tempo em um conceito mais concreto.

Alguns cuidados devem ser tomados no planejamento e realização de atividades com documentos históricos: evitar palavras distantes do vocabulário cotidiano dos alunos; selecionar um material muito extenso, que impossibilite o trabalho no tempo adequado das aulas; se atentar para o grau de dificuldade da análise dos documentos em relação à idade dos alunos; buscar materiais que despertem a curiosidade e o senso crítico dos estudantes.

Vamos pensar na metodologia para o trabalho com fontes históricas em sala de aula. Lembre-se de que não existe uma receita para isso, vamos propor aqui procedimentos gerais que podem se adequar às

necessidades identificadas pelo professor. Alguns elementos devem ser considerados ao se sugerir a construção do conhecimento histórico escolar a partir da utilização de documentos históricos em sala de aula:

- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos: investigar as ideias anteriores que eles trazem para a sala de aula, apreendidas no contexto social, político, religioso, cultural em que se inserem e através do contato com diferentes fontes de informação.

- Realizar recortes temáticos e espaço-temporais: é impossível estudar toda a história, por isso os PCN orientam a seleção de temas respeitando a série em que a criança se encontra matriculada.

- Selecionar documentos históricos: a seleção deve considerar a faixa etária dos alunos e envolver diferentes linguagens, como a escrita, visual e oral.

Vamos dividir as etapas de análise dos documentos históricos em três:

1ª etapa: deve-se começar por perguntas fundamentais que podem ser feitas a qualquer documento, e que busquem a sua identificação, tais como: que documento é este? Ele é um documento oficial (publicado pelo governo ou instituições); é um documento religioso, familiar etc.? Onde foi produzido (localização no espaço)? Quando foi produzido (localização temporal)? Quem é o autor?

2ª etapa: o próximo passo é buscar informações sobre o contexto histórico de produção e circulação do documento: o que ele informa? Como apresenta essas informações (descrição dos detalhes)? Sobre o que ele fala?

3ª etapa: por fim, partimos para a compreensão da finalidade do documento: qual é o seu objetivo? Ele atende a alguma intenção? Atingiu seus objetivos? Para quem ele fala? Existem ações e/ou conhecimentos contidos em seus significados? Quais?

Enfatizamos que essas perguntas não são as únicas que podem ser feitas aos documentos. O professor deve mediar esse trabalho de questionamento (análise crítica) das fontes, mas também pode solicitar aos alunos que façam outros que julguem pertinentes.

Com base nesse modelo de metodologia, vamos refletir sobre as especificidades na análise de documentos imagéticos, orais e escritos.

1.2 Imagens

A presença de imagens no cotidiano das sociedades atuais é cada vez maior. Isso é um consenso dentro e fora do meio acadêmico.

Diversas áreas do conhecimento tais como a Publicidade, as Artes, a Geografia, a História, Sociologia e Antropologia, vêm se dedicando à compreensão das mensagens contidas nas imagens e em suas relações com os sujeitos. E esse esforço também chegou às salas de aulas.

O “mundo como texto”, ou seja, a crença na palavra como forma superior de comunicação vem perdendo espaço para o “mundo como imagem” (FABRIS, 2007). Atualmente busca-se refletir sobre a existência humana através da expressão visual. Para tanto, é necessário compreender a herança visual deixada pelos homens, suas formas de expressão e comunicação mediadas pelas imagens.

No entanto, mesmo com a forte presença das imagens no cotidiano da nossa sociedade e com os constantes contatos que temos com a comunicação visual, nós ainda não estamos plenamente habilitados a decodificá-las além das mensagens óbvias que elas transmitem. Outro consenso que se apresenta, portanto, é o da necessidade de sermos educados para interagir com as imagens de forma consciente e, assim, extrair e compreender suas mensagens mais subjetivas. Por isso é tão importante que as crianças tomem contato com elas no espaço escolar e aprendam que existem diferentes maneiras de observá-las e compreendê-las.

No entanto, o que ainda vemos com mais frequência nas salas de aula é a utilização da imagem como ilustração, ou seja, mera confirmação de conhecimento produzido por outras fontes, ou apenas como um elemento estético. Quando, contudo, dever-se-ia aproveitar-se das fontes visuais para delas extrair informações sobre o passado, pois, como afirma Peter Burke (2004), as imagens podem ser tomadas como evidências ou testemunhos do passado, que possibilitam reconstruí-lo a partir do conhecimento de elementos da sua cultura material e dos usos que dela são feitos, trazendo à tona os possíveis sentidos das relações sociais.

Vejamos algumas possibilidades de trabalho com imagens como fontes de informações, ou melhor, como evidências do passado.

1.3 Fotografia

Hoje em dia, a fotografia é um recurso de fácil alcance para ser usado como material didático. No entanto, as atividades desenvolvidas no ensino fundamental, geralmente, se atêm à reunião e exposição das fotos que representam um determinado período da história que se estuda. Pouca atenção é dada às especificidades da linguagem fotográfica, o que pode levar à compreensão de que a cena ali representa “exatamente” como homens e mulheres viviam e como se

configuravam as relações sociais. Compreensão essa próxima à ideia de verdade histórica já superada pela historiografia.

Temos, portanto, que para o ensino de história mediado pelo uso da fotografia, se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho que leve ao conhecimento das particularidades da linguagem fotográfica, possibilitando a superação de seu status de ilustração, ou seja, a confirmação do que está dito nos documentos escritos, assim como viabilize o entendimento de que a fotografia não é a realidade em si, mas sua (re)apresentação.

Mauad (apud GEJÃO, 2010) afirma que as imagens inseridas no ensino de história instruem e educam, ações que devem ser correlacionadas, porque, ao mesmo tempo em que elas oferecem informações sobre o passado e tornam visíveis aspectos da cultura material e imaterial das sociedades, também configuram suportes das relações sociais, “simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais” (MAUAD apud GEJÃO, 2010, p. 104).

No processo de leitura das fotografias pelos alunos, é importante que o professor faça a mediação, ou seja, promova a comunicação entre os alunos e as fotografias, algo que pode ser conseguido através da organização de um roteiro de leitura e de indagações. Em sua posição de mediador, o professor deve fornecer aos alunos algumas informações e dados, assim como, conduzi-los à problematização. Nessa etapa, o professor deverá, também, levar em consideração o que o aluno já sabe sobre o tema da aula, para que a nova informação ganhe sentido (ou seja ressignificada) e possa ser um fator de aprendizagem.

Para saber mais

Fermiano e Santos (2014, p. 190) apresentam algumas dicas para o trabalho com as fotografias nos anos iniciais do ensino fundamental:

- Descrever a foto: pode-se dividir a foto em planos para facilitar a análise).
- Questionar qual é o tema da foto: uma festividade, retrato de alguém, retrato de uma paisagem.
- Classificá-la entre outras fotos. Depois, comparar fotos de uma mesma categoria (se a categoria for temática, o aluno poderá comparar fotos

de um mesmo tema, em diferentes épocas). É muito melhor trabalhar com séries documentais do que com uma única imagem, pois assim é possível estabelecer padrões.

- Listar as informações que podem ser obtidas com a observação da foto.
- Trabalhar com fotos de épocas somadas a outros materiais e recursos dessa mesma época (por exemplo, uma foto de pracinhas brasileiros do tempo da Segunda Guerra em desfile, orgulhosos, e uma canção que eles costumavam entoar – aqui imagem, letra da canção sobre a II Guerra e som são usados para recriar uma atmosfera e um momento histórico).
- Organizar legendas ou redigir textos-sínteses de análise ou comentário sobre o que foi retratado.

Lencastre e Chaves (2003) afirmam que, para diminuir o risco de interpretações equivocadas por parte dos alunos, quando se propõe uma atividade com imagens, o professor deve alfabetizá-los visualmente. O termo “alfabetização visual” relaciona-se à busca pelo desenvolvimento de “capacidades perceptivo-visuais mediante atividades como a leitura analítica de imagens”. A alfabetização visual tem por objetivo “permitir ao aluno dominar uma linguagem e se servir dela como elemento de comunicação” (LENCASTRE; CHAVES apud GEJÃO, 2010, p. 105). Assim, os alunos seriam capazes de apreender o conteúdo da imagem e traduzi-la em linguagem verbal.

Vale destacar também que o conteúdo das imagens fotográficas inseridas no processo de ensino e aprendizagem não é apenas os objetos que compõem a cena retratada, mas, ao mesmo tempo, as redes de significados inerentes a ela, determinados pelo contexto social, econômico, político e cultural do período de produção, fatores conotativos que interferem nos sentidos de sua mensagem.

Observe a sugestão de atividade com fotografia:

RETRATOS DE FAMÍLIA

Orientações para o professor:

Apresentar aos alunos fotografias que retratem diferentes estruturas familiares constituídas em momentos distintos.

Algumas sugestões de imagens:

Figura 3.2 | Família patriarcal



Fonte: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/jn007070.jpg>>. Acesso em: 29 set. 2017.

Figura 3.3 | Família quilombola



Fonte: <<https://goo.gl/Uh1A5B>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Figura 3.4 | Família Indígena – Venezuela, 2012



Fonte: <<https://goo.gl/cZv2vL>>. Acesso em: 29 set. 2017.

O objetivo em apresentar essas imagens aos alunos é mostrar diversas organizações e configurações familiares em diferentes tempos e espaços.

- O professor deve orientar aos alunos que se atentem aos seguintes aspectos: semelhanças e diferenças entre as fotos e as famílias retratadas, posição dos personagens, vestimentas, expressões, objetos, tempo retratado, número de pessoas na foto e atributos da paisagem (MAUAD, 1996).

- Nesse primeiro momento, os alunos devem realizar suas interpretações sobre as fotos, sem intervenção ou informação dadas pelo professor, levantando hipóteses pautadas em elementos próprios das fotos e em suas ideias prévias.

- Em um segundo momento, o professor deverá mediar a atividade com informações sobre o contexto de produção das imagens, sobre as organizações familiares representadas, sobre os espaços que fazem parte dos recortes fotográficos, assim como sobre aspectos culturais que se relacionam àquelas representações.

Esses dois momentos iniciais, servirão para que os alunos

compreendam como a imagem pode ser considerada uma evidência sobre o passado e como elas devem ser analisadas.

- Em seguida, o professor deve solicitar aos alunos que tragam para a próxima aula fotografias de suas próprias famílias, uma mais antiga e outra mais recente. Os alunos deverão elaborar uma ficha de identificação das imagens fotográficas, com as seguintes informações, que podem ser coletadas com seus familiares: ano, local retratado, tema retratado, pessoas retratadas, objetos retratados, atributo da paisagem e tempo retratado (dia/noite).

- Por fim, organize uma apresentação para a turma das fotografias selecionadas e as informações que compõem a ficha de identificação. O objetivo dessa etapa é que os alunos, a partir da análise coletiva e da interpretação das imagens, compreendam as diferentes formas de organização e configuração familiar na atualidade.

Importante destacar ao professor que, ao propor atividades como essa, deve estar atento para possíveis situações inusitadas e desafiadoras, por exemplo, com alunos que não se sintam à vontade para apresentar fotografias de suas famílias. É preciso respeitar as individualidades e subjetividades. No entanto, ainda assim, atividades como essas são importantes e necessárias na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.4 Pinturas

O trabalho com pinturas no ensino de história segue os mesmos princípios já abordados nesta seção. Ainda assim, enfatizamos a necessidade de se ater aos princípios pedagógicos que facilitem a compreensão da pintura como documento histórico e não como ilustração à aula, ou seja, como mera confirmação da explicação do professor ou do conteúdo do livro didático. O professor, em seu trabalho de mediação, deve mostrar ao aluno os pontos de referência da pintura, com os quais ela se relaciona, isto é, os aspectos necessários para a compressão de seu contexto histórico, a fim de que o estudante realize uma apreensão gradual dos elementos que compõem a obra,

adicionando chaves de leitura, por exemplo, indicadores verbais, por fim, direcionar a atenção do aluno para aquilo que se relaciona ao conteúdo estudado.

O conceito de pintura permite vários usos e significados. Aqui tomamos como pintura a “arte e técnica de usar tintas sobre uma superfície com o intuito de representar pessoas, animais, coisas, formas abstratas [...]” (MICHAELIS, s.d.).

Elegemos a pintura histórica como objeto de nossa reflexão, por entendermos que por sua própria natureza, ela possui um potencial significativo para o ensino de história, visto que foram pensadas para representar acontecimentos históricos.



Esse tipo de pintura surgiu no Renascimento, quando os artistas começaram a pintar cenas da História antiga. No século XIX, predominaram os temas nacionais; os eventos históricos referentes à História moderna eram frequentemente representados, como as batalhas ou temas tais qual o “Grito do Ipiranga”, de Pedro Américo (MOIMAZ, 2009, p. 65).

Sabemos que é necessário distinguir a historicidade que marca qualquer produção. Toda pintura possui historicidade, uma data, está inserida em um contexto social e com ele se articula. Em geral, são obras que foram encomendadas pelo governo, por particulares, por empresas. No Brasil, a maioria das pinturas históricas foram encomendadas pelo Estado, que também se encarregava da formação dos autores. Os artistas criavam cenários colocando à disposição da sociedade uma memória coletiva. A obra de Victor Meirelles, “Primeira Missa no Brasil”, é um bom exemplo disso, pois “mostra os europeus e os povos nativos em uma confraternização a qual deveria servir de inspiração para o momento em que a obra foi criada” (MOIMAZ, 2009, p. 72).

A análise de uma pintura deve ser muito bem organizada, deve partir da observação do conjunto da obra, das características principais, do contexto, para depois, recair sobre os detalhes. É preciso pensar sobre o que a imagem “quer dizer” e se “conta uma história”. Por isso, julgamos importante que a atividade de observação e análise seja complementada por textos e outros materiais de apoio sobre o assunto em questão.

Representação da chegada dos portugueses ao Brasil

Orientações para o professor:

- Apresentar aos alunos uma imagem do quadro *O desembarque de Cabral em Porto Seguro*, de Oscar Pereira da Silva, finalizada em 1902. A apresentação poderá ser em projetor ou impressa, conforme as possibilidades de recursos tecnológicos na escola.

Figura 3.5 | Desembarque de Cabral em Porto Seguro (1904)



Fonte: <<https://goo.gl/DQVP6a>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Divida a sala em três grupos. Um grupo deverá representar a população de índios, ou seja, os nativos que aqui se encontravam antes da chegada dos portugueses. Um outro grupo deverá representar os portugueses e um terceiro grupo representará uma equipe de “documentaristas” enviados pelo rei de Portugal para registrar os acontecimentos. Aqui o professor insere um certo caráter ficcional à proposta, algo que costuma dinamizar a atividade e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais próximo à realidade dos alunos. Vamos assim denominar:

Grupo 1: Indígenas

Grupo 2: Portugueses

Grupo 3: Documentaristas

Agora, apresente aos estudantes a imagem supracitada. Entregue as perguntas aos grupos em sigilo (nenhum grupo pode ver as questões dos outros), e peça para que respondam, mediante a análise da imagem e do grupo contrário, ou seja, os indígenas devem olhar para os portugueses e responderem sobre eles e vice-versa. Já o grupo 3 deve pensar em ambos. Acerte o tempo conforme julgar preciso e faça as mediações necessárias.

Grupo 1: Indígenas	Grupo 2: Portugueses	Grupo 3: Documentaristas
Quem aparece no quadro? O que as pessoas estão fazendo? De onde essas pessoas todas vieram? Que tipo de vestimentas usam? Que tipo de ferramentas e objetos utilizam? O que você faz nesse lugar?	Quem aparece no quadro? O que as pessoas estão fazendo? De onde essas pessoas todas vieram? Que tipo de vestimentas usam? Que tipo de ferramentas e objetos utilizam? O que você faz nesse lugar?	Quem aparece no quadro? O que as pessoas estão fazendo? De onde essas pessoas todas vieram? Que tipo de vestimentas usam? Que tipo de ferramentas e objetos utilizam? O que você faz nesse lugar?

Observe que são as mesmas perguntas, contudo, como são grupos diferentes (apesar de supostamente 1 e 3 não o serem), as perspectivas históricas não o são, assim como as perspectivas de observação e interpretação também serão distintas.

Aqui o professor tem um amplo e rico espectro de análise histórica. É possível interpretar como ocorre o uso e a ocupação do espaço a partir da organização social e do tempo dos portugueses, dos nativos indígenas e também do processo de colonização. Se o professor dispuser de tempo, pode solicitar aos estudantes que se caracterizem de acordo com os personagens e que interpretem a cena, desenvolvendo uma atividade interdisciplinar com o apoio do colega de Artes.

1.5 Filmes

Os filmes são excelentes recursos didáticos e um dos mais utilizados nas salas de aula. Como todas as fontes históricas aqui mencionadas, é preciso tomar cuidados na sua utilização como recurso pedagógico no ensino de história. O historiador Marcos Napolitano (2001) apresenta alguns desses cuidados, e destaca que o filme deve ser pensado dentro do planejamento geral da disciplina, articulando-o aos conceitos trabalhados. Nesse sentido, é essencial que um roteiro de análise seja apresentado aos alunos, e que nele contenha informações como data de produção, diretor, elenco e assunto, e que se estabeleça um diálogo entre filme e outros materiais de apoio, como textos e imagens.

Dentro de uma atividade planejada, o filme não pode ser tomado como narrativa fiel à realidade, visto que é uma produção, marcada por aspectos técnicos, por escolhas dos diretores e estúdios cinematográficos e por recortes temporais e espaciais. No entanto, o trabalho com os filmes nas aulas de história contribui significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, pois

[...] através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as relações sociais. Como são percebidos e mostrados pelos cineastas: lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre o campo e a cidade, rico e pobre, centro e periferia, etc. (MEIRELLES, 2004, p. 79).



O trabalho com o cinema proporciona a possibilidade de observar a representação de roupas, costumes, cultura, papéis sociais de uma forma diferente em relação ao que acontece com os livros. O aluno, em geral, se envolve com a história narrada, resultado da composição entre enredo, trilha sonora e efeitos especiais.

Nesse sentido, quando propomos a análise de filmes históricos é possível aprofundar as discussões sobre temas e conteúdos previstos no currículo, especialmente no que diz respeito ao cotidiano, condições materiais e discursos de uma época, ou seja, o conjunto de crenças e

maneiras de pensar de uma sociedade.

Vejamos, com base em Sourient, Rudek e Camargo (apud FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 214) algumas questões importantes que devem ser consideradas quando optamos por utilizar os filmes em nossas aulas:



- Os filmes não precisam (nem devem), necessariamente, ser exibidos em sua totalidade. Os trechos podem ser trabalhados de acordo com o que o professor achar conveniente.
- Há a necessidade de o professor assistir ao filme antes de exibi-lo aos alunos, destacando pontos mais interessantes. Assim, ele pode alertar aos alunos previamente à exibição, para prestarem atenção a determinados aspectos e cenas, solicitando anotações. O professor também pode fazer comentários durante o filme.
- Os alunos devem saber que o filme é uma representação produzida por quem o idealizou e que podem existir conflitos e erros do ponto de vista histórico [...].
- O professor deve combinar previamente com os alunos de que maneira serão realizados os registros de suas impressões. Isso contribui para uma melhor elaboração e apreensão daquilo que o docente intenta construir a partir desse recurso.

O filme em sala de aula

Tempos Modernos

Essa atividade é adequada às turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental, por utilizar como recurso didático uma obra cinematográfica complexa. Nessa proposta, o professor pode explorar o conteúdo do filme, atentando para os aspectos relacionados ao contexto histórico da narrativa. As cenas mais significativas estão nos 20 minutos iniciais, que permitem discutir as seguintes questões:

- As relações entre o homem e a tecnologia.
- A imposição do tempo fabril marcando o ritmo da vida humana.
- A organização, condições e exploração do trabalho.

Orientações para o professor:

- Apresentar aos alunos um roteiro de observação do filme, com informações sobre o ano de produção, diretores, atores, gênero

(comentar sobre o cinema mudo).

- Apresentar a biografia de Charles Chaplin (1889-1977) para que os alunos compreendam sua importância para o cinema e as características de sua crítica bem-humorada.

- Exibir o filme, pausando para eventuais comentários.

- Propor algumas reflexões:

- Em que época se passa a história do filme?
- Como as pessoas estão vestidas? Como são os automóveis?
- Por que será que o filme começa com a cena de um grande relógio? Para que serve o relógio em nosso dia a dia?
- Quem é o personagem principal do filme?
- Como era o trabalho realizado por ele? Era cansativo?
- Como era organizada a produção? Você já viu na televisão fábricas com aquelas esteiras por onde os produtos passam?
- Para que servia a máquina que foi testada em Carlitos? Por que será que o dono da fábrica queria comprá-la?
- Qual é a cena do filme que você mais gostou? Por quê?

- Para finalizar, propor aos alunos que façam um cartaz com imagens e frases sobre a relação entre as pessoas e as tecnologias no nosso dia a dia, apontando o que eles acham de positivo e de negativo nessa relação.

1.6 Música

A música é uma linguagem muito presente em nossas vidas, atinge todas as classes sociais, das mais às menos favorecidas. Utilizamos a música como entretenimento, como forma de nos posicionarmos politicamente, como expressão de sentimentos, crenças e valores. Conclui-se então que a música pode ser uma rica fonte histórica para entendermos as realidades da cultura popular. Assim, uma das premissas para compreender o papel da música na história, é nunca a desvincular dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos (MORAES apud ZAMARIAM, 2011, p. 43).

O uso da música permite abordar temas mais próximos à realidade dos alunos, para que a aula se torne significativa, real e desperte no

aluno o desejo de aprender, compreender e pesquisar sobre a realidade circundante, sobre contextos históricos, relacionando passado e presente, considerando mudanças, permanências, diferenças e semelhanças de modos de viver e pensar.

Entendemos que a música pode aproximar o aluno da história, pois ela está inserida em seu cotidiano, e pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno. E é partir dessa perspectiva que vamos refletir sobre o trabalho de análise de músicas no ensino de história, para estimular que você utilize esse recurso em suas aulas de forma consciente, planejada e com bons resultados refletidos na aprendizagem dos alunos.

Sabemos que entender o código musical é uma dificuldade, mas de forma alguma deve ser pensado como algo desestimulante. A análise conjunta entre letra e melodia permite que mesmo aquele que pouco entende de música não esteja impedido de trabalhar e de compreender seus significados sonoros e poéticos.

Um cuidado importante ao se trabalhar com a música como fonte histórica na escola é o de não separar letra e melodia. Napolitano (2001) afirma que só se pode entender a letra da música juntamente com a sua melodia, uma vez que, para o autor, a junção entre letra e música, evidencia o aspecto sociocultural desta fonte.

Outros cuidados necessários ao professor: escolher músicas relacionadas ao assunto/conteúdo do currículo e ter claro os objetivos didáticos dessa escolha; permitir que os alunos ouçam a música várias vezes; contextualizar a atividade com informações sobre a música escolhida (época de produção, o compositor, o intérprete, instrumentos utilizados).

Colonização do Brasil e povos indígenas

Orientações ao professor:

- Atividade adequada para 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental.
- Entregar aos alunos as letras impressas das músicas "Pindorama", de Luiz Tatit e Sandra Peres, e "Chegança", de Antônio Nóbrega.

As letras podem ser acessadas nos links a seguir:

Pindorama: <<https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/286863/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

Chegança: <<https://www.letras.mus.br/antonio-nobrega/68957/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

- Apresentar aos alunos informações sobre as músicas (ano de produção, compositores e intérpretes).

- Socializar a música “Pindorama” para que os alunos ouçam acompanhando a letra (ouvir pelo menos duas vezes).

- Propor questões para que os alunos pensem na mensagem contida na música:

- Por que a música se chama Pindorama?
- Qual é seu tema central?
- Algumas estrofes são cantadas em português de Portugal e não em português do Brasil. Por que isso acontece?

- Socializar a música “Chegança” para que os alunos ouçam acompanhando a letra (ouvir pelo menos duas vezes).

- Propor questões para que os alunos pensem na mensagem contida na música:

- Sobre o que a música fala?
- Quem é o personagem principal apresentado na música, aquele que narra a história?
- A canção fala de dois momentos diferentes da história do Brasil. Quais são eles? Quais estrofes mostram essa diferença?

Organize um sorteio em sala, para que a turma seja dividida em dois grupos. Um grupo deverá representar a canção “Pindorama” e o outro a canção “Chegança”. Utilizando uma fita adesiva, divida a sala ao meio, para que exista a separação física desses grupos. Se houver a possibilidade de se afastar carteiras e cadeiras, será melhor.

Entregue alguns materiais como giz de cera, cartolinas de cores diversas, lápis de cor, revistas e/ou jornais para recortes, cola, tesoura sem pontas, fitas adesivas, papel sulfite e outros que julgar necessários e que estejam disponíveis. Se a escola dispor de uma oficina pedagógica de artes ou uma sala específica para tal, também pode ser um espaço a ser utilizado.

Assim, a ideia é que cada grupo encontre, com os materiais

disponíveis, uma forma de elaborar um “videoclipe” da canção sorteada, tomando como base as perguntas que foram feitas.

Organize os “videoclipes”, os ensaios e se for possível, realize a gravação deles, para que, em um momento a posteriori, eles sejam socializados com a comunidade escolar.

1.7 Jornais

O trabalho com jornais em sala de aula representa um importante recurso para o desenvolvimento de capacidades de análise crítica da realidade histórica, assim como, da atual. As mídias eletrônicas e impressas, em especial o jornal, são importantes ferramentas para a compreensão da sociedade, visto que possuem amplo alcance, influenciam as pessoas na apreensão da realidade e dão sentido aos fatos. As notícias presentes nos jornais possuem conteúdo histórico, pois os acontecimentos do cotidiano narrado evidenciam a história social e ainda os aspectos econômicos e políticos que perpassam as ações humanas.

A análise desse tipo de fonte histórica favorece a identificação das estratégias discursivas desses meios de comunicação, que podem consolidar o poder político de um grupo e a visão de mundo de uma parcela da sociedade.

Ao utilizar o jornal como fonte histórica e ferramenta pedagógica escolar, é essencial que o professor tenha em vista que a luta pelo poder político, econômico, cultural, se manifesta também pelo domínio da opinião pública, e que o jornal atende a esse propósito. Portanto, as versões dos fatos apresentadas pelos jornais não são únicas e atendem aos interesses de grupos que buscam legitimar suas visões de mundo.

Entre as possibilidades metodológicas para o trabalho com jornais no ensino de história, destacamos duas, que se complementam: a primeira toma o jornal como fonte histórica e, por isso, deve-se contextualizá-lo historicamente e ideologicamente, evitando assim anacronismos, buscando-se ler nas entrelinhas e tomando cuidado com as mensagens que são transmitidas ao leitor. O segundo ponto importante é compreender o jornal como um vetor do imaginário social, ou seja, do conjunto de representações coletivas, e que, portanto, contribui para a compreensão dos códigos sociais, do comportamento da população, dos valores políticos, estéticos, éticos, entre outros, que perpassam aquela sociedade.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, no 1º, 2º e 3º ano, talvez seja difícil para a criança criticar um artigo de jornal

ou identificar os interesses políticos e empresariais envolvidos na divulgação das notícias. Para essas séries é interessante promover a leitura e a compreensão de uma notícia e dela ser capaz de extrair conteúdos históricos. Já no 4º e 5º ano, o professor deve propor atividades a partir de um olhar mais crítico acerca da fonte em análise.

Vejamus uma sugestão de atividade, em que é possível perceber que a proposta de análise de anúncios de jornais de outras épocas, permite que os alunos estabeleçam comparações com o contexto atual, por exemplo, na questão da oferta de mão de obra e na das relações de trabalho.

Anúncios de jornais do século XIX

Orientações ao professor:

Apresentar aos alunos exemplos de anúncios de jornais publicados no Brasil no século XIX, época em que havia trabalho negro escravo. Oriente a observação atenta das datas e dos nomes dos jornais. Realize a leitura junto aos alunos de cada anúncio e peça para que eles grifem as palavras que não conhecem. Em seguida, procurem os significados e realize uma nova leitura, refletindo sobre as seguintes questões acerca de cada um dos textos:

- Quem anuncia?
- O que está sendo anunciado?
- De que época é esse anúncio?
- Qual é o objetivo do anúncio?
- Por que esses anúncios eram comuns nessa época?

Peça que os alunos escrevam uma frase que explique o que é tratado em cada anúncio.

Após a análise dos anúncios: proponha aos alunos uma pesquisa em jornais atuais, a partir da reflexão sobre as seguintes questões: existem anúncios semelhantes a esses? Quais as diferenças entre os anúncios atuais que falam sobre o trabalho e os anúncios analisados anteriormente? Por que você acha que essas diferenças existem?

Figura 3.6 | Anúncio “Escrava fugida” – publicado em 17 de fevereiro de 1883.

Escrava fugida

Acha-se fugida desde segunda-feira de Carnaval, uma mulata clara, de idade de 20 annos, estatura regular, com falta de alguns dentes na frente; traz a metade da cabeça raspada, chama-se Gelimbrina, porém troça o nome por Mariasinha, intitula-se forra; traz no corpo um vestido de merinó preto, enfeitado de setim preto, um chaile na cabeça para encobrir a falta do cabello, e traz calçado, sapatinhos de entrada baixa. Quem a vêr ou d'ella der noticias á sua senhora, no largo de S. Bento n. 84, será bem gratificado. (5*, sab. e 3*) 3-2

Fonte: <<http://www.estadao.com.br/blogs/reclames-do-estadao/13-de-maio/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Figura 3.7 | Anúncio de “Ama de leite”

Ama de leite

Offerece-se uma com leite de 4 meses, idade 18 annos, cor branca.
Quem precisar, sirva-se annunciar por este jornal, com as iniciaes B. T. R.

Fonte: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/anuncios-antigos-jornais-revistas/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Figura 3.8 | Anúncio: venda de escravos

Escravo á venda

Para fóra da capital vende-se um, robusto, de 18 annos, perfeito copeiro, cosinha o trivial e bom pagem, preferindo todo e qualquer serviço de lavoura. Rua da Constituição, 72. 3—4

Fonte: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/anuncios-antigos-jornais-revistas/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Outros trabalhos podem ser feitos com jornais nas aulas de história, por exemplo, a visita à redação de um jornal para que os alunos percebam como ele é produzido hoje; a organização de hemerotecas (físicas e/ou virtuais), organização de um jornal-mural com o assunto que se estuda no momento; observar diferentes notícias e reportagens sobre um mesmo assunto, para perceber as diferentes opiniões e os diferentes discursos sobre o tema.

Voltamos a enfatizar que as sugestões de atividade aqui apresentadas não são receitas prontas para serem seguidas por você em sua prática docente, pois, para se planejar uma atividade pedagógica deve-se, primeiramente, observar e analisar o perfil da turma, da escola, e da comunidade em que a escola está inserida. Esse perfil pode ser traçado a partir de um instrumento de investigação de conhecimentos prévios, que deve fazer parte de toda ação pedagógica, e, assim, permitir que o professor conheça as ideias prévias que os alunos têm sobre o conteúdo estudado, assim como sobre a linguagem da fonte histórica escolhida para o trabalho.



Questão para reflexão

A partir das propostas pedagógicas aqui colocadas, apresente um plano de aula que possibilite às crianças construir o conhecimento histórico a partir da análise de fontes históricas diversificadas. Para isso, escolha um tema e descreva como deveria ser a prática pedagógica para que esse processo aconteça. Deve-se definir a série para a qual o plano se destina, assim como o número de aulas necessário para introduzir, desenvolver e concluir o tema escolhido, além do processo de avaliação dos alunos.

Figura 3.9 | Modelo de plano de aula

Tema:				
Série/Ano:				
Número de aulas previstas:				
Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Recursos	Avaliação

Fonte: elaborada pela autora.

Atividades de aprendizagem

1. Leia com atenção:



"[...] toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que pretende apreender. O fenômeno do conhecimento, baseado na relação sujeito-objeto, encontra sua resolução na produção de conceitos, aquilo que reúne as diferentes partes (como revela a etimologia da palavra), ou seja, enquanto abstração daquilo que foi investigado".

(KNAUSS, P. Documentos históricos na sala de aula. In: Primeiros Escritos, n. 1, jul./ago. 1994).

Partindo do exposto, defende-se que o trabalho com documentos históricos em sala de aula ocorra desde as séries iniciais do ensino fundamental. Sobre esse tema, julgue as afirmações a seguir:

- () O trabalho do professor com documentos em sala de aula é o mesmo do historiador em seu ofício.
- () O professor ao trabalhar com o documento em sala de aula, deve iniciar seu planejamento pela investigação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sobre o documento.
- () O aluno, ao participar da atividade com documentos históricos, não domina o contexto histórico, ou seja, o momento em que o documento foi produzido, por isso é necessária a ação mediadora do professor.
- () É necessário que o professor utilize os documentos históricos como materiais didáticos dentro de uma metodologia investigativa com alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

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

2. O trabalho com documentos históricos em sala de aula pode ser realizado de duas formas. Utilizando o documento como ilustração ou como fonte de informação. Sobre essa questão, julgue os itens a seguir:

- I. Como ilustração o documento serve apenas como reforço da aula do professor ou do livro didático.
- II. Quando utilizado como fonte de informação o documento pode ajudar a explicar o acontecimento histórico.
- III. Nas séries iniciais do ensino fundamental o documento histórico deve ser utilizado prioritariamente como ilustração, visto a dificuldade de interpretação do mesmo por parte dos alunos.
- IV. Ao ser utilizado como fonte de informação, o documento apresenta ideias prontas acerca do fato estudado, não abre espaço para interpretações.

Agora assinale a alternativa que apresenta os itens CORRETOS:

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) I e II.
- d) I e III.
- e) II e IV.

3. Observe as imagens a seguir:



Fonte: <<http://lennad.fliich.usp.br/node/7898>>. Acesso em: 24 set. 2017



Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56388>>. Acesso em: 24 set. 2017.



Fonte: <<http://sites.unicentro.br/jornalagora/fotografia-importante-fonte-historica/>>. Acesso em: 24 set. 2017.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_oral. Acesso em: 24 set. 2017.

I- Fonte histórica material.

II- Fonte histórica oral.

III – Fonte história escrita.

IV – Fonte história visual.

Associe as imagens aos tipos de fontes históricas e assinale a alternativa que contém a sequência correta dessa associação:

a) 1 – II; 2 – I; 3 – IV; 4 – III.

b) 1 – III; 2 – I; 3 – IV; 4 – II.

c) 1 – II; 2 – III; 3 – I; 4 – IV.

d) 1 – IV; 2 – I; 3 – IV; 4 – III.

e) 1 – I; 2 – II; 3 – III; 4 – IV.

Seção 2

Metodologias e materiais para o ensino de geografia

Introdução à seção

A escolha dos materiais didáticos para o ensino de geografia é um dos desafios encontrados pelos docentes, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. As maiores dificuldades se referem às atividades que contemplem o trabalho com o processo de alfabetização cartográfica, logo, com os objetivos dessa linguagem à faixa etária da criança.

É necessário utilizar diferentes meios, metodologias e recursos para que a criança aprenda, sobretudo, na realidade do século XXI, em que a inovação, a tecnologia, a instantaneidade das informações, entre outros processos sociais e culturais são acelerados e simultâneos.

É muito importante o uso de meios e recursos didáticos variados como alternativas criativas dos professores na apresentação e desenvolvimento de determinados temas em sala de aula, proporcionando ao aluno melhores condições de aprendizagem (FALAVIGNA, 2009, p. 83).



Os materiais didáticos são utilizados para exemplificar um conteúdo, propor desafios sobre ele ou até dele ser parte. Em geografia, além de dispormos de materiais didáticos muito diversificados, o professor pode criá-los e confeccioná-los com seus próprios alunos.

É interessante promover “workshops de geografia/história” ou até mesmo “semanas de história e geografia”. No primeiro caso, trata-se de exposições de materiais criados/confeccionados/elaborados pelos alunos, como maquetes do relevo do bairro ou até mesmo brinquedos recicláveis, construídos a partir de oficinas realizadas em caráter interdisciplinar com a disciplina de Artes, a partir de materiais obtidos em coleta seletiva. Quando se fala em semana de história e geografia no colégio, o professor, após apresentar seu projeto ao diretor (com horários, temas, objetivos, datas), será o responsável pela execução da semana, por isso é viável que crie uma comissão com alguns alunos e outros professores a fim de dividir as tarefas a serem executadas.

Segue um exemplo:

Semana da História e da Geografia

Tema: Caracterização do município de Cambará-PR

Objetivos:

- Proporcionar, através de trabalhos de campo, o conhecimento dos elementos que constituem as paisagens atuais do município.
- Localizar os pioneiros na constituição e formação do município e entrevistá-los, a partir de técnicas da história oral em um trabalho interdisciplinar com os professores de língua portuguesa;
- Integrar alunos das diferentes séries para que o trabalho seja realizado em equipes multisseriadas.

Metodologia

A semana de história e geografia tem a intenção de proporcionar um envolvimento de toda a escola com o estudo da caracterização do município de Cambará, proporcionando momentos de ensino que sejam capazes de levar a uma aprendizagem significativa aos alunos. Para tanto, o primeiro passo é a organização ser liderada pelo(s) docente(s) responsável(is) pelas componentes curriculares de história e geografia junto à equipe pedagógica, a partir de um arcabouço teórico-metodológico coerente, coeso e consistente, que embase cada ação na escola, evitando discursos infundados e/ou pautados no senso comum, que pouco contribuem para o processo de formação crítica e autônoma dos estudantes.

O próximo passo é organizar a formação aos demais docentes e agentes da escola, para que a semana esteja presente em todos os setores de maneira colaborativa. Por fim, realizar um momento coletivo, de socialização, no qual se explique os motivos da realização do evento e logo após explicitar a classificação das equipes que serão responsáveis pelas salas temáticas (multisseriadas), tais como:

Equipe 1- O passado e o presente de Cambará

Equipe 2- O comércio, transporte e a infraestrutura de Cambará

Equipe 3- A usina hidrelétrica de Cambará

Equipe 4- O turismo em Cambará

Equipe 5- A hidrografia, o clima e o relevo de Cambará

Essas equipes serão responsáveis pela apresentação do seu tema em sua sala, coordenadas por mais de um docente e os agentes

educacionais auxiliarão e apoião durante a organização e construção das salas temáticas. Por isso a necessidade do trabalho integrado de todos.

As cinco equipes podem utilizar-se dos mais variados materiais e linguagens, como cartazes, maquetes, dramatizações, elaboração de curta metragens, entre outros recursos didáticos para que a realização de uma apresentação envolvente e satisfatória para representar o tema.

As salas temáticas devem ser visitadas pela comunidade escolar e é possível organizar uma gincana entre elas, já que não estão divididas por séries. Dessa forma, sugerimos que a escola “cobre” um quilo de alimento não perecível como entrada para a “semana da história e da geografia”. Os visitantes devem percorrer as salas temáticas, atentando para as explicações oferecidas pelos estudantes, tomando notas e, ao final, depositando seu voto em uma urna, escolhendo a sala temática de sua preferência. Aquela sala que for vencedora será responsável pela escolha de uma entidade assistencial na cidade que receberá as arrecadações feitas pela escola e organizará um dia para levar tais alimentos a tal instituição, que serão oferecidos em nome de toda comunidade escolar.

Recursos didáticos

Nesse item, listar todos os materiais didáticos que serão utilizados como: livros, tesoura, cartolina, rádio etc.

Exemplo de cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
ABERTURA: Coral da cidade	ABERTURA: Apresentação de capoeira	TRABALHO DE CAMPO	ABERTURA: Apresentação musical de uma escola de educação especial	ABERTURA: Apresentação cultural e musical produzida pelos alunos sobre o município
História oral com os pioneiros	Oficinas com a presença de artesãos do município	TRABALHO DE CAMPO	Oficinas sobre cartografia tátil do município	Oficina com maquetes sobre o patrimônio cultural de Cambará

Visitação às salas temáticas	Oficinas com a presença de artesãos do município	TRABALHO DE CAMPO	Oficina de contação de história (cultura da cidade)	Resultado e premiação sobre o desempenho das equipes nas salas temáticas
------------------------------	--	-------------------	---	--

Avaliação

Realizar uma reunião para o feedback da semana pedagógica com os docentes e os agentes educacionais envolvidos para reflexão sobre os objetivos traçados, assim como os pontos positivos e aqueles que podem ser melhorados, na medida em que se considera a avaliação um processo contínuo e reflexivo.

A principal diferença entre Workshop e Semana de História e geografia é que o primeiro assume um caráter de exposição, no qual os alunos apresentam seus trabalhos. Pode-se utilizar a quadra da escola ou até mesmo o pátio, caso não seja possível, as salas de aula também são locais a serem utilizados, como exemplificamos anteriormente.

Figura 3.10 | Exemplo de workshop de geografia



Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 3.9 observam-se alguns elementos que compuseram o workshop realizado pelo quinto ano do ensino fundamental cujo tema foi a região Norte do país. A equipe de quatro alunos se organizou e fez a apresentação da seguinte forma:

- Apresentação e introdução do tema a partir de uma canção de ninar indígena. A música foi tocada e interpretada pela equipe e a professora de música.
- A partir de imagens projetadas em datashow, a equipe apresentou características da região Norte, tais como dados populacionais, econômicos e também socioculturais.
- A equipe ofereceu a degustação de uma pamonha (comida típica indígena) e aproveitou para explicar os conflitos de terra por esse grupo social ao longo dos anos.
- Alguns dados sobre o bioma amazônico foram destacados, tais como a sua vegetação, clima e o rio Amazonas. Nesse sentido, a equipe destacou a sua importância para o meio ambiente, abordando o desmatamento e as madeireiras ilegais, mostrando sua atuação por meio de dados estatísticos. Destacaram também algumas curiosidades sobre a sucuri.
- Para concluir, a equipe contou a lenda do boto e dramatizou a lenda da Vitória-Régia.

Vale lembrar que a ideia do workshop englobava as cinco regiões brasileiras e cada equipe se organizou para trabalhar uma delas. O exemplo anterior ilustra a região Norte. Um workshop pode aproveitar muitos outros materiais e recursos que podem ser produzidos na/para semana de história e geografia e depois se constituírem em importantes peças de acervo para a escola.

Links

Aqui temos um interessante exemplo de como trabalhar os textos literários em parceria com professores de língua portuguesa, que pode ser um tema muito interessante para a elaboração de um workshop interdisciplinar: <<https://www.youtube.com/watch?v=MZUCNwTVD20>>. Acesso em: 28 set. 2017.

2.1 Alfabetização cartográfica

Nessa seção, aprenderemos sobre a alfabetização cartográfica e também como utilizar, no ensino de geografia imagens, gráficos, mapas, fotografias aéreas, imagens aéreas, charges, sabores, cheiros, sons, vídeos, texturas, maquetes, telas de pintura, mapas conceituais, croquis e jogos.

Saber ler e interpretar o mundo não é uma tarefa fácil, ainda mais quando levamos em conta todas as complexidades presentes e inerentes ao/no espaço geográfico. Proporcionar momentos reflexivos em que o aluno entenda que faz parte do espaço é um dos desafios do docente. Vivemos em um mundo imagético, no qual somos bombardeados, diuturnamente, por um universo de imagens muito maior que a nossa própria capacidade de entendimento e de compreensão. O professor precisa lidar com esse desafio diário, mas eis que fica a pergunta: será que o professor de geografia, em especial, que costuma trabalhar muito com diversos tipos de imagens, não pode se valer disso em benefício da formação cidadã de seus educandos? Claro que sim!

A alfabetização cartográfica, para os anos iniciais do ensino fundamental, deve ser iniciada com o concreto e o reflexivo simultaneamente, a partir do espaço-aula, espaço-escola, espaço-bairro, para somente nos dois últimos anos, se falar em espaços maiores: município, estado, país e planisfério (SIMIELLI, 2017).

O importante é que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e interpretação do desenho, da representação do lugar, seja através de maquetes, jogos (on-line ou não), globos, mapas, entre outros materiais.

De acordo com Simielli (2017), a alfabetização cartográfica supõe o desenvolvimento de noções como:

- Visão vertical e oblíqua.
- Visão frontal ou horizontal.
- Proporção e escala.
- Lateralidade, ponto de referência e orientação espacial.

Figura 3.11 | Visão vertical



Fonte: <<https://goo.gl/RvswWM>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Figura 3.12 | Visão oblíqua



Fonte: <<https://goo.gl/RvswWM>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Figura 3.13 | Visão frontal ou horizontal



Fonte: <<https://goo.gl/WDCWnQ>>. Acesso em: 28 set. 2017.

A visão vertical se constitui de uma visão de cima para baixo, sob a qual temos um ângulo de 90° , como em um sobrevoo (Figura 3.10). Já a visão oblíqua se refere a um olhar de cima e de lado, a partir de um posicionamento inclinado e em perspectiva (Figura 3.11).

Os conceitos de horizontal ou frontal são também trabalhados na disciplina de Arte, o que sugere uma possibilidade de interdisciplinaridade. Como exemplo de bidimensionalidade, podemos citar os mapas e os croquis. Eles apresentam apenas duas dimensões: largura e comprimento. As imagens tridimensionais são compostas por largura, altura e comprimento, como os globos, as maquetes, e os modelos tridimensionais de relevo.

A escala é um dos elementos mais importantes no ensino de geografia. Trata-se de uma relação que busca simbolizar o tamanho real do objeto ou da paisagem no papel, ou seja, simboliza uma redução ocorrida a partir de uma proporção matemática. No ensino fundamental não se busca calcular precisamente a escala, como no ensino médio, mas espera-se que o aluno consiga compreender a proporcionalidade da redução em relação ao tamanho real do elemento disposto no espaço geográfico.

A orientação espacial não se dissocia da lateralidade e da compreensão dos pontos de referência no espaço. Por volta dos cinco anos de idade a criança começa a construir tais referências sobre a posição dos elementos no espaço assim como de sua corporeidade e movimento, percebendo que seu corpo se movimenta e o que está a sua volta parece permanecer fixo até que alguma ação ocorra, ou seja, a criança começa a perceber os fixos no espaço assim como suas transformações. Esse tema pode ser trabalhado com diversas dinâmicas e brincadeiras.

Os jogos auxiliam o processo de localização espacial (Figura 3.13), pois motivam os alunos a realizarem as atividades, são lúdicos e envolventes.

Figura 3.14 | Exemplo de brincadeira que pode trabalhar a lateralidade, orientação espacial e ponto de referência



Fonte: <<https://goo.gl/k8Cbdt>>. Acesso em: 15 set. 2017.

Para saber mais

Aprofunde seus conhecimentos com a leitura do artigo científico:

BREDA, T. V.; PICANÇO, J. de L.; ZACHARIAS, A. A. Possibilidades para a alfabetização cartográfica a partir de jogos e sensoriamento remoto. **Terræ**, v. 9, n. 1-2, p. 41-48, 2012. Disponível em: <<http://plutao.ige.unicamp.br/terrae/V9/PDFv9/Thiara.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

O alfabeto cartográfico deve ser trabalhado junto ao processo de leitura e alfabetização dos alunos do ensino fundamental. Ele é composto pelos seguintes elementos: linha, ponto e área. Trata-se de uma linguagem geométrica e simbólica para a representação do espaço, assim como de seus elementos.

Ponto, linha e área devem ser discutidos com os alunos para que eles consigam compreender as variadas formas de representação dos elementos da superfície terrestre.

Figura 3.15 | Alfabeto cartográfico: linha, ponto e polígono (área)



Fonte: elaborada pela autora.

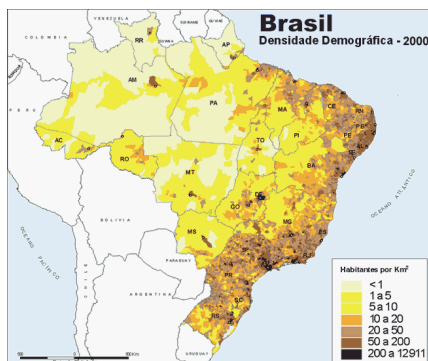
As linhas são utilizadas na representação de rios, avenidas, estradas, ruas, ou seja, elementos lineares. Já os pontos indicam a posição específica de determinada localidade e/ou fenômeno no espaço e o polígono representa fenômenos cuja representação seja zonal, isto é, tenha uma distribuição em uma área. A esses elementos se associam a forma, o tamanho e a cor.

Não podemos esquecer a essencial discussão sobre a função da **legenda** em um mapa. Isso se faz necessário tanto para que, posteriormente eles consigam elaborar a sua própria legenda, quanto interpretar as legendas dos mais variados tipos de mapas e/ou de outros produtos cartográficos. A leitura da legenda estabelece uma relação entre significado e significante a partir dos signos.



Na verdade, os símbolos utilizados no mapa devem ser vistos em dois planos: o significado (conteúdo) e o significante (forma) e, dessa maneira, traduzir os significantes, ligando-os a seus significados, é o que chamamos de legenda. Esse processo, de dar significado aos significantes, se denomina decodificação (PASSINI, 2012, p. 20).

Figura 3.16 | Brasil: densidade demográfica



Fonte: <<http://teen.ibge.gov.br/images/teen/demografia.gif>>. Acesso em: 15 set. 2017.

O mapa anterior possui a variável visual cor que ajudará na interpretação. Observe a figura seguinte que retrata os tipos de variáveis que representam informações em um mapa.

Figura 3.17 | As variáveis da imagem

As Variáveis Visuais fundamentais:

Tamanho		Pequeno, médio e grande com proporção
Valor		Claro, médio e escuro
Cor		Vermelho, amarelo, verde
Orientação		Vertical, horizontal, oblqua
Forma		Retângulo, círculo, polígono estrelado

Variáveis Visuais Fundamentais: tamanho, valor, cor, orientação e forma. **Fonte:** MARTINELLI (1998) - Adaptado de Bertin (1973).

Fonte: Martinelli (1998, p. 37).

A cor foi fundamental para o entendimento do conceito de densidade demográfica, que trata de uma informação ordenada. Ela (a cor) permitiu associação a valores maiores e menores através da granulação dos tons da cor amarela da legenda assim como a sua espacialização, tornando possível ao estudante identificar as áreas com maiores e menores concentrações populacionais no mapa do Brasil.

Para saber mais

A lateralidade no ensino de Geografia pode ser trabalhada a partir de brincadeiras, confira as dicas de leitura a seguir:

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

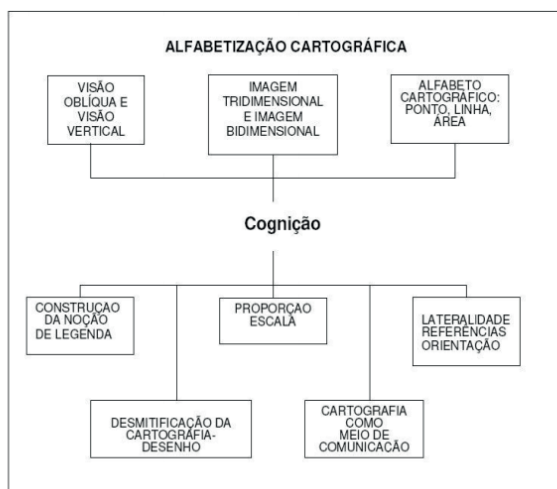
ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

De acordo com Castrogiovanni e Costella (2012, p. 14) “as crianças operam a lateralidade delas mesmas, sua esquerda ou sua direita, dependendo do desenvolvimento de atividades que criem oportunidades para que construam essa habilidade”, ou seja, as atividades que envolvem o corpo da criança serão relevantes nesse processo. É preciso trabalhar com o posicionamento geográfico através do corpo, assim como a lateralidade e os pontos cardeais no ensino fundamental, para que, ao ingressar nos anos finais e ensino médio, o estudante perceba a importância da cartografia, em sua leitura, entendimento e atuação na realidade.

A Figura 3.18 é um mapa conceitual sobre a alfabetização cartográfica e suas dimensões.

Figura 3.18 | A alfabetização cartográfica em síntese



Fonte: Simielli (2003, p. 100).

Portanto, a alfabetização cartográfica é um processo que deve começar nos anos iniciais do ensino fundamental, para que o aluno aprenda e compreenda os elementos cartográficos e prossiga com seus estudos de leitura e interpretação dos fenômenos espaciais ao longo do ensino fundamental e no ensino médio, seja capaz de ler os fenômenos representados nos diversos produtos cartográficos, relacionando-os aos conceitos desenvolvidos nas aulas de Geografia e além disso, seja capaz de atuar criticamente em sua realidade, tornando-se um cidadão autônomo.

2.2 Imagens no ensino de geografia

2.2.1 Gráficos/tabelas/quadros

Normalmente, para fins didáticos e de uma maior aproximação contextual aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os professores pedagogos costumam classificar gráficos, tabelas e quadros como imagens. Isso não quer dizer, todavia, que se perde o rigor científico nem, tampouco, que se menospreza o uso desses importantes recursos pedagógicos nas aulas de geografia e/ou de história. Isso somente ocorre em um processo de transposição pedagógica, para que os estudantes se sintam mais familiarizados com esse tipo de material que, apesar de comum e bem cotidiano, ao adentrar os bancos escolares das componentes curriculares das áreas de ciências humanas costuma assustar tanto aos alunos quanto aos professores.

Pode-se utilizar tabelas para que o aluno do ensino fundamental consiga comparar as informações e relacioná-las aos dados numéricos. Observe:

Tabela 3.1 | Energia eólica – capacidade instalada no mundo (MW)

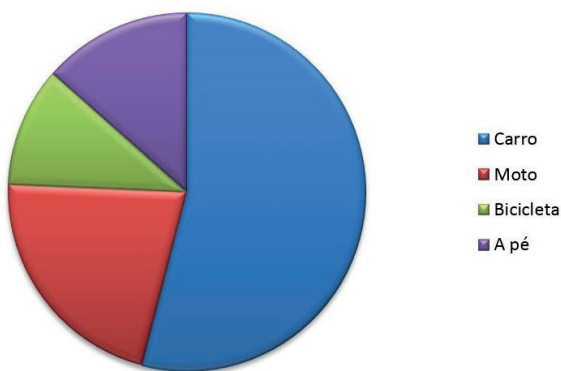
País/Região	1997	1998	1999	2000
Alemanha	2.080	2.874	4.445	4.997
Estados Unidos	1.590	1.927	2.492	2.514
Unidos				
Dinamarca	1.116	1.450	1.742	2.009
Espanha	512	834	1.530	1.804
Brasil	3	7	20	20

Fonte: adaptado de <http://www2.aneel.gov.br/arquivos/pdf/livro_atlas.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

O professor pode propor uma reflexão sobre a energia eólica do Brasil. Por que há uma distância tão grande em relação aos outros países? Em alguns casos, é possível organizar estudos do meio às usinas geradoras e pensar em questionamentos sobre a instalação das turbinas, por exemplo.

Uma sugestão para o trabalhar com gráficos no ensino fundamental é partir de dados obtidos de pesquisas realizadas com os próprios alunos. Por exemplo, podemos pensar em qual é o meio de transporte mais utilizado pelos estudantes do 2º ano A para chegar até à escola? Por meio dessa entrevista, é possível construir um gráfico, como o que segue (hipotético):

Gráfico 3.1 | Meios de transporte para chegar à escola 2º ano “A”

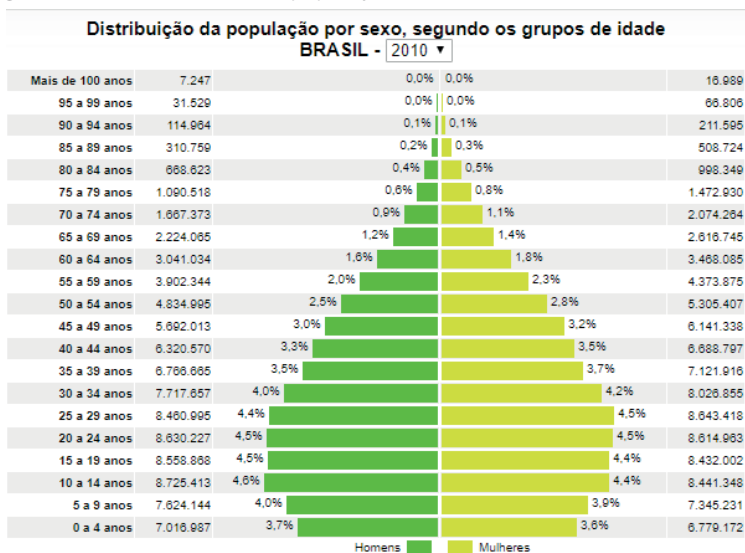


Fonte: elaborado pela autora.

É possível aproveitar essa pesquisa para realizar um estudo sobre os meios de transporte, analisando as causas do predomínio do carro particular e a ausência de meios de transporte público, por exemplo. Outro ponto interessante é averiguar a eficiência dos deslocamentos, o tempo e a relação do custo-benefício. Além disso, é possível solicitar aos estudantes que perguntem aos familiares sobre os custos de transporte e seus impactos nos gastos mensais.

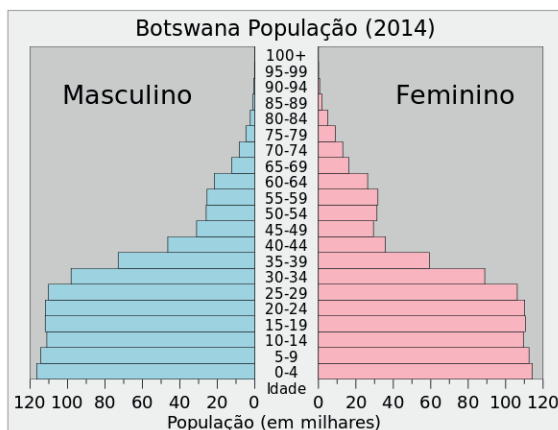
Outro gráfico amplamente utilizado em geografia é a pirâmide etária. Elas devem ser trabalhadas no ensino fundamental, observe a seguir, dois exemplos:

Figura 3.19 | Pirâmide etária da população brasileira (2010)



Fonte: <<https://goo.gl/qDKYFM>>. Acesso em: 22 set. 2017.

Figura 3.20 | Pirâmide etária da população de Botswana



Fonte: <http://www.wikiwand.com/pt/Demografia_do_Botsuana>. Acesso em: 5 out. 2017.

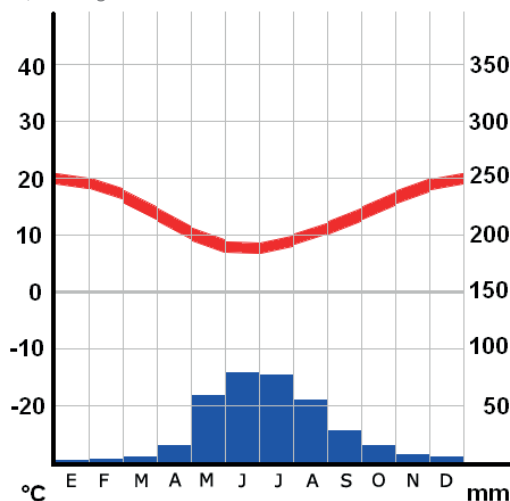
É importante atentar os alunos para a leitura da pirâmide: a base corresponde à população de jovens, o corpo da pirâmide de adultos e o topo, de idosos. É possível estabelecer parâmetros de comparação por gênero (feminino e masculino) e faixa etária. O mais importante é entender as razões da queda e/ou aumento de natalidade ou mortalidade de um determinado lugar, isso implica uma análise referente à qualidade de vida da população, retratada por índices, como o o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que tem como variáveis: a expectativa de vida ao nascer, o PIB per capita (para avaliação de renda) e a escolaridade da população adulta.

Os países em desenvolvimento são caracterizados por bases mais largas e topo mais afunilado, ou seja, altas taxas de natalidade e altas taxas de mortalidade. Nascer muitas pessoas que atingem a fase adulta, mas muitos não atingem a idade madura. Isso ocorre devido à baixa qualidade de vida, falta de saneamento básico, alta exposição à violência entre outros fatores.

Os países classificados como desenvolvidos apresentam baixas taxas de natalidade (bases afuniladas) e, graças à alta qualidade de vida, a população atinge a idade senil e assim o número de idosos é muito maior. O topo das pirâmides etárias desses países se mostra largo em relação à base. Devemos lembrar que a maioria dos países desenvolvidos já passou pelo processo de transição demográfica e por isso apresenta a tendência de diminuição na natalidade e aumento da população idosa.

Os climogramas consistem em um outro tipo de gráfico amplamente utilizado na geografia e que deve ser trabalhado pelos professores. Neles encontramos informações de temperatura (representada pela linha) e precipitação (quantidade de chuvas por milímetros, representada pelo gráfico de barras) a partir dos meses do ano, representados pelas siglas das iniciais (no exemplo seguinte, em espanhol). A seguir temos um exemplo:

Climograma 3.1 | Santiago (Chile)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Climograma_Santiago.png>. Acesso em: 24 set. 2017.

Com os climogramas, é possível identificar o tipo de clima de um determinado lugar, destacando os períodos mais e menos chuvosos, mais e menos áridos. No exemplo anterior, de maio até setembro temos o período mais chuvoso, depois os índices de precipitação são mais baixos, o que caracteriza um período mais seco. As temperaturas são típicas de um clima frio, com máximas por volta de 22 °C e mínimas em torno de 6 °C . Esses dados sugerem um clima temperado, lembrando que local sofre interferência climática da Cordilheira dos Andes.

É possível trabalhar com climogramas a partir de um desafio, no qual o professor distribui vários deles sobre uma mesa, dos diferentes tipos climáticos brasileiros, sem identificação. O desafio será justamente identificar a região a que pertencem. Se dispor de tempo, o professor pode solicitar que os alunos identifiquem também a que estado o climograma pode pertencer.

2.3 Telas de pintura

Segundo Couto (2000), a sociedade em que vivemos considera a linguagem visual como a sua principal linguagem. A escola não pode se esquivar desse fato e deve buscar metodologias diferenciadas de acordo com a realidade socioespacial em que se encontra. Ressalta-

se que o uso de imagens (e aqui incluímos as telas de pintura) como materiais pedagógicos no ensino possui amplos objetivos, como, promover a compreensão reflexiva de conteúdos, já elas podem traduzir as intenções, pretensões, podem aludir ao tipo de mensagem que se propõe comunicar, trazer sensações e também sentimentos.

É como se vivêssemos em uma “sociedade visual”, logo, debruçar-se sobre numerosas páginas de textos didáticos, ou mesmo ouvir professores com apresentações desinteressantes e desvinculadas com o que se ouve e se vê fora da escola, pode causar enorme desinteresse nos alunos, e eles podem se tornar meros expectadores e a aula, algo desinteressante, sem significado, isto é, a sala de aula se converter num espaço no qual o único objetivo a ser alcançado é a nota (resultado quantitativo) no final de um certo período (bimestre, trimestre ou semestre).



Talvez o problema com grande número de educadores é não perceber a insuficiência dos argumentos racionais para interessar os alunos pelo estudo. Parece que não basta a motivação extrínseca, tentando fazer o estudante interessar-se pelos estudos porque isto é bom para o futuro, ou mesmo que “estudar é gostoso”. É preciso fazer uma escola que estudar seja de fato gostoso. (PARO, 2000, p. 16).

É necessário que o aluno possua curiosidade para as aulas seguintes, isto ocorrerá somente se cada aula preparada pelo professor possuir momentos reflexivos e dinâmicos. Sabemos que hoje o professor precisa lidar com as inovações tecnológicas mais modernas do mercado, principalmente, dispositivos tecnológicos como, celulares e tablets, que costumam ser muito mais atrativos que as aulas.

No caso do uso de telas de pintura, peça aos alunos uma criação autoral perante um tema ou proponha uma releitura, mas também é possível organizar uma exposição na escola, das obras de vários artistas de acordo com a temática.

Quando se trabalha a América Latina, pode-se utilizar:

- *Castigo no Pelourinho* – DEBRET.
- *Dança dos Tapuias* Autor: ECKHOUT, Albert.

- *Família Guarani capturada por caçadores de índios escravistas* – DEBRET.

- *A primeira missa* – MEIRELES, Vitor.

É importante que os alunos entendam que também fazemos parte da América Latina, portanto, obras de artistas brasileiros são tão representativas como as dos outros países latino-americanos.

Para trabalhar as questões sociais do Brasil, uma sugestão é a obra: *Operários*, de Tarsila do Amaral (1986-1973); já, Candido Portinari (1903-1962) busca retratar as paisagens do Brasil e seus elementos nas obras *Meio ambiente* (1934), mas também demonstrou criticidade na obra *Os retirantes*.

Destaca-se que ao utilizar as telas no ensino de geografia, seu uso não deve ser apenas ilustrativo, no qual o professor solicita a sua observação em um dispositivo como o datashow ou até mesmo em uma visita no museu em que a mesma está exposta. As telas de pintura devem ser trabalhadas de maneira crítica e reflexiva, como na tela *Operários*, de Tarsila do Amaral, é possível levantar questões acerca da realidade do trabalhador urbano da época, relacionar as condições de trabalho nas fábricas ao êxodo rural e a vida nas cidades, sobretudo, em São Paulo, por exemplo. Chame atenção dos estudantes para o contexto em que Tarsila pintou *Operários* e proponha um paralelo aos operários e às condições de trabalho na atualidade. O que mudou, o que permanece. Isso também pode ser pensado em relação às paisagens urbanas que ela retrata e que podem ser associadas ao contexto da obra de Portinari, e esses fluxos migratórios, ainda fazem parte do nosso cotidiano? É muito além de uma observação.

2.4 Imagens de satélite e fotografias aéreas

As imagens de satélite são recursos pedagógicos muito úteis ao ensino de Geografia. Elas são obtidas por sensores remotos, através de diversas técnicas, localizados em satélites geoestacionários, isto é, em órbita terrestre. São também imagens de sensoriamento remoto.

Atualmente, as imagens de satélites são amplamente utilizadas não apenas no meio acadêmico, mas também em empresas do setor ambiental, de planejamento urbano, prefeituras, escolas, e por todos

nós, em nossos computadores pessoais e aparelhos celulares. Com os avanços tecnológicos, a partir do final do século XX, as imagens de satélite se popularizaram, através da internet, em sites que as disponibilizam gratuitamente.

Para Oliveira (2008, p. 16):

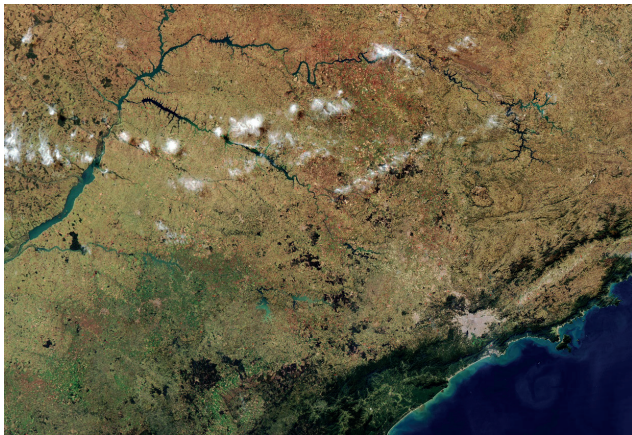


[...] objetivo [do uso de imagens no ensino de Geografia] é propiciar uma compreensão das bases do mapa e incentivar uma forma de pensar sobre os problemas didáticos a eles concernentes. Esse objetivo representa a nossa convicção profunda de que somente assim se pode preparar o professor para crescer intelectualmente e desenvolver métodos para transformar o ensino pelo mapa no ensino do mapa.

Assim, as imagens de satélite também podem ser utilizadas na sala de aula para formar um quebra-cabeça, um jogo da memória, um jogo de dominó, ou até mesmo um jogo de 7 erros.

Veja exemplos de imagem de satélite:

Figura 3.21 | Imagem de satélite – Estado de São Paulo



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/07/S%C3%A3o_Paulo_Sat%C3%A9lite.jpg>. Acesso em: 28 set. 2017.

Links

Para ter acesso a uma série de imagens de satélite do globo, assista ao vídeo seguinte: <http://www.nasa.gov/mission_pages/NPP/news/earth-at-night.html>. Acesso em: 20 set 2017.

As imagens de satélite são uma fonte de dados da representação do real, ou seja, o imageamento realizado por satélites, em que a qualidade estará relacionada com a característica do sensor e a proximidade do mesmo com a Terra, ou seja, as resoluções podem variar em alta e/ou média. As imagens de satélite são utilizadas como fonte de dados para o controle de desmatamento, previsões do tempo, identificação e monitoramento de objetos e também para mapeamento das transformações da paisagem.

Já as fotografias aéreas são obtidas por meio de câmeras especiais acopladas em aviões, que sobrevoam a área desejada fotografando-a e registrando as características da região. Assim, ao trabalhar com os alunos, o professor deverá especificar que a foto aérea será utilizada para o levantamento de informações de um recorte espacial. É de extrema importância a orientação do professor durante a atividade, para que os alunos tenham mais segurança ao identificar e interpretar os elementos da foto.

Figura 3.22 | Fotografia aérea do museu do Louvre, Paris



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aerofotografia#/media/File:Louvre_Paris_from_top.jpg>. Acesso em: 23 set. 2017.

2.5 Charges/cartoons (H.Q.)

O uso de charges ou cartoons (história em quadrinhos) na geografia é de suma importância, além de fazer parte da realidade dos alunos. Trata-se de utilizar textos não escolares, mas com inúmeros objetivos pedagógicos.



O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2001, p. 13, apud LESSA, 2007, p. 24).

Para Lessa (2007), as charges são uma forma de criticar os acontecimentos da atualidade por meio de uma sátira, da ironia e do deboche, empregados como mecanismos para interagir com o leitor e persuadi-lo a aceitar as ideias ali representadas. Observa-se que é crescente o número de jornais, revistas e emissoras de televisão que exploram a sátira política por meio do humor mediante utilização da caricatura.

2.6 Mapas temáticos

O mapa é essencial para o ensino da geografia. Além dele, há outros produtos cartográficos, como as cartas, as plantas, os croquis, as imagens de satélites, as fotografias aéreas. Nas escolas, o ensino das Ciências Humanas se faz valer dessa poderosa ferramenta de representação das feições do espaço desde a educação infantil até o ensino médio. Sendo assim, a alfabetização cartográfica, como já falamos, precisa acompanhar o estudante ao longo e sua trajetória

e o professor precisa proporcionar ao estudante as competências necessárias para que ele seja capaz de ler e interpretar um mapa de forma crítica e construtiva.

A representação do espaço e de suas feições é muito antiga. Ela antecede a escrita, haja vista que nossos ancestrais traçavam complexas rotas para localização da caça e de alimentos. Nelas havia uma referenciação, baseada em elementos do meio e através dos quais era possível se localizar espacialmente. Num primeiro momento, isso era registrado nas paredes das cavernas, depois em blocos de argilas, depois em peles de animais e, conforme as técnicas e as tecnologias se ampliavam e se desenvolviam, surge a cartografia, a arte, a técnica e a ciência de se representar a Terra.

Na Babilônia, os mapas do mundo eram impressos em madeira, em forma de disco liso, mas foram Eratosthenes de Cirene e Hiparco (século III a. C) que construíram as bases da moderna Cartografia com o globo como forma, e o sistema de longitudes e latitudes. Ptolomeu desenhava os mapas em papel, situando o mundo dentro de um círculo, sendo imitado na maioria dos mapas feitos até a Idade Média. Foi só com a Era dos Descobrimentos que os dados coletados durante as viagens tornaram os mapas mais precisos. Os mapas primitivos mais antigos eram representações autênticas dos lugares. O traçado das ruas e casas tem semelhança com as plantas das cidades modernas. Geralmente, esses mapas eram usados em locais sagrados, utilizados em rituais e sem a intenção de serem preservados após o evento, o que dificulta a precisão da origem das representações cartográficas (FRANCISCHETT, 2017, p. 4).



Como coloca a autora, os primeiros mapas, hoje chamados de mapas históricos, tentavam retratar o espaço, mas ainda eram imprecisos e limitados devido às condições nas quais foram produzidos. Escala e proporção, dos elementos não eram precisas, apenas figurativas.

Vale ressaltar que os mapas devem ser vistos, lidos pela sua legenda e pelas variáveis visuais utilizadas também, de acordo com a temática proposta:



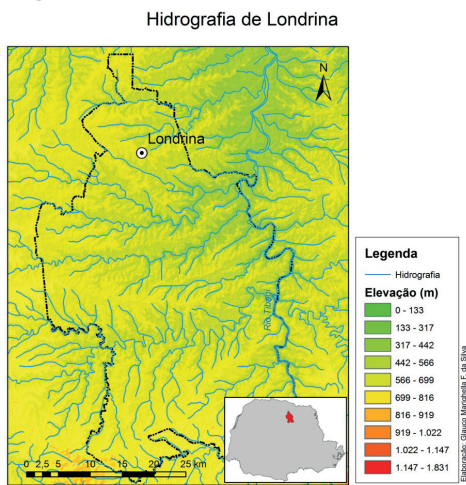
[...] os mapas são meios de transmissão de informação, é preciso preocupar-se com todo o processo de sua confecção, pois ele tem que ser adequado ao usuário a que se destina para não haver lacuna entre o trabalho do cartógrafo e o do leitor dos mapas, que deve aprender o máximo das informações transmitidas (SIMIELLI, 2007, p. 88).

Ao visualizar um mapa, o leitor deve apreender, através do título, cores e legenda (semiologia) as informações necessárias, ou seja, o mapa tem que ser autoexplicativo (visto e lido).

Quanto à escala do mapa, entende-se que quanto maior for o denominador da fração (1/200.000) menor será a escala, porque em uma grande escala, o denominador será menor. A escala nos informa sobre as relações de proporcionalidade. Uma escala grande é aquela que nos mostra muitos detalhes e por isso o denominador é menor. Escalas pequenas são aquelas cujo denominador é maior, ou seja, são aqueles mapas que apresentam poucos detalhes. Plantas, por exemplo, são confeccionadas em escalas grandes. Mapas mundi, em escala pequena.

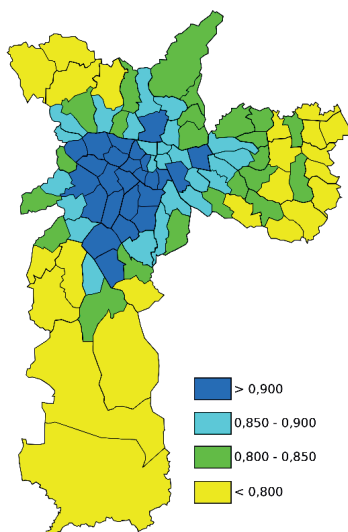
Observe a seguir alguns exemplos de mapas temáticos:

Figura 3.23 | Hidrografia de Londrina



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3.24 | Mapa dos distritos de São Paulo por índice de desenvolvimento humano, de acordo com o Atlas de Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo – Atlas Municipal, em 2007



Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo_\(cidade\)#/media/File:Mapa_sp_idh.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo_(cidade)#/media/File:Mapa_sp_idh.svg)>. Acesso em: 28 set. 2017

A elaboração de mapas a partir de materiais diversos, como papel vegetal e EVA pode ser uma alternativa às aulas de geografia, contudo, destacamos que o professor deve proporcionar uma atividade que não se restrinja a uma mera cópia desses mapas. Uma dica é propor que os alunos construam seus próprios mapas, a métrica não precisa ser valorizada nesse momento, em séries iniciais. É possível produzir um mapa dos pontos turísticos do município; um mapa do tesouro (hipotético) ou mesmo um mapa relacionado a algum desenho animado, jogo/game preferido, produzindo e confeccionando mapas.

Além de explorar os mapas com materiais concretos alternativos, nada impede o trabalho com perguntas reflexivas sobre seu conteúdo, o uso dos mesmos como peças de um quebra-cabeças, no qual estado é uma peça, por exemplo. É de fundamental importância que o aluno observe; leia e encontre as respostas a partir dessas inferências. Isso é o significado da alfabetização cartográfica. Podemos trabalhar com mapas em todos os níveis, a depender da perspectiva metodológica.

Os croquis são esboços e representações elaboradas a partir de uma paisagem observada. Eles estimulam a noção de localização

dos alunos além de proporcionar uma melhor interpretação sobre o espaço geográfico.

Logo a seguir se observa como o termo croqui é concebido por diferentes autores:

Quadro 3.1 | Conceitos de croquis por diferentes autores

Teóricos	Croquis
Nídia Pontuschka (2007)	Instrumento bastante utilizado pelos geógrafos nos trabalhos de campo e pelos professores de geografia em sala de aula como recurso na explicação dos fenômenos e dos processos físico-naturais e humanos.
Allix; Archambault (1969)	Classifica os croquis em quatro tipos: o de anotação, o de localização, o de correlação e o de síntese, sendo que cada um deles contém elementos pré-definidos. Eles acrescentam que são utilizados principalmente para aprender, para precisar a natureza de um fenômeno, para a localização e para a compreensão da interação dos fenômenos, dos quais a combinação determina os traços específicos de uma região.
Simielli (1996)	Os croquis que realmente são relevantes para o estudo cartográfico são os de análise, localização e o de síntese. Trata-se de suma importância que os alunos elaborem croquis, cumprindo todas as etapas de produção, diferentemente da simples cópia de mapas ou croquis.

Fonte: elaborada pela autora.

Portanto, os croquis são essenciais ao ensino de Geografia. A partir da concepção de Simielli (1996), os croquis são uma representação esquemática dos fatos geográficos, evidenciam detalhes significativos e são classificados como: análise-localização: permitem a localização e a análise de determinado fenômeno; correlação: lidam com duas, três ou mais ocorrências; síntese: análise, correlação e síntese do espaço.

É possível elaborar um croqui do pátio da escola, da paisagem que pode ser vista a partir do ponto mais alto da escola, ou nos trabalhos de campo/estudos do meio, em que ele pode ser um dos instrumentos

de avaliação.

A seguir, observa-se um croqui infantil:

Figura 3.25 | A paisagem da minha casa até a escola



Fonte: <<https://goo.gl/oV3PF2>>. Acesso em: 15 set. 2017.

2.7. Sabores da geografia

Para se trabalhar os sabores da geografia, é necessário antes possuir os saberes de uma região. Por exemplo, ao trabalhar com os alunos do ensino fundamental/médio, pode-se preparar uma aula na qual se explore um local do espaço por meio de pesquisas.

Ao trabalhar as regiões do Brasil, os estados, as capitais, ou o próprio município, pode-se elencar as comidas típicas para os alunos cozinharem como ponto de partida e então se aprofundar em outros horizontes que o recorte espacial possui como: cultura, arte, economia, poluição, relevo. O ideal é que se correlacione os elementos do espaço.

Algumas alternativas para essa atividade:

- Feijoada (escravidão no Brasil).
- Charque e feijão tropeiro (tropeiros; Caminho de Viamão).
- Açaí, tabule, peixes, castanha-do-pará e ensopados (região Norte).
- Churrasco e chimarrão (região Sul do Brasil).
- Tapioca, queijo coalho, buchada de bode, cacau (região Nordeste).

- Pão de queijo e café com leite (Minas Gerais).
- Barreado (litoral paranaense).

Para saber mais

A região Sul do Brasil é conhecida pelo churrasco de chão e pelo consumo da *Ilex paraguariensis*, a erva do chimarrão (e do tereré), bebida típica consumida nos três estados sul-brasileiros, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Sabe-se que a culinária brasileira é mista e dinâmica, logo se considera os pratos típicos (tradicionais), mas também deve-se levar em conta a alimentação cotidiana de um dado lugar.

Uma sugestão de atividade é propor que os alunos do quarto ou quinto ano desenvolvam um seminário a partir de dados sobre a localização, economia, clima, hidrografia, relevo, população e cultura da região. A abertura deste seminário (o seminário poderá ser em dois dias ou até mesmo uma semana (uma semana para cada região brasileira)) pode ser a realização de uma receita típica e que se estude o porquê da utilização de determinados ingredientes típicos e até mesmo se há um modo específico para o preparo ou até mesmo uma superstição. É uma forma de aproximarmos os alunos da cultura daquela região.

Proporcionar uma semana de trabalho para cada região brasileira é uma forma de se estudar, com mais detalhes, a regionalidade imbricada na culinária. Caso não seja possível o preparo dos alimentos, organize com a cozinha da escola para que a merenda escolar de algum dia da semana seja temática.

Inovar na sala de aula por meio da culinária é um desafio para o professor e para os alunos. Trata-se de uma prática instigante e também estimulante, que possivelmente marcará a vida escolar dos estudantes, promovendo momentos de aprendizagem significativa.

Questão para reflexão

A cultura e a culinária sempre guardam uma proximidade muito grande. Em que medida podemos dizer que a geografia e a culinária também se aproximam e como isso pode acontecer do ponto de vista regional?

2.8 Vídeos e filmes

Produções cinematográficas, como documentários, filmes produzidos para o cinema, curtas-metragens, desenhos animados, animações, musicais e qualquer outro gênero podem sim ser aproveitados e utilizados pelos professores de todos os componentes curriculares, inclusive pelos professores de geografia e em todos os níveis. Os professores de Ciências Humanas têm se aproveitado bastante desses recursos em primeiro lugar por apresentarem uma linguagem bem dinâmica e atrativa para os estudantes e que costumam se apresentar como um mais um recurso para a diversificação de suas aulas. Além disso, com o avanço das tecnologias dos efeitos especiais, apresentam-se como valiosas ferramentas para representação visual para muitos conceitos, exemplos e conteúdos para os quais, um texto, às vezes, não basta.

Uma linguagem dinâmica, um roteiro bem escrito e uma trama intrincada e bem elaborada, associada a uma história e efeitos especiais apresenta-se como uma ótima receita para o sucesso. É óbvio que em alguns casos isso não acontece. Roteiros pobres com maravilhosos efeitos especiais e vice-versa costumam aparecer por aí e o dever do professor é realizar a mediação pedagógica e se aproveitar do que há de melhor de um e de outro em seu favor na sala de aula.

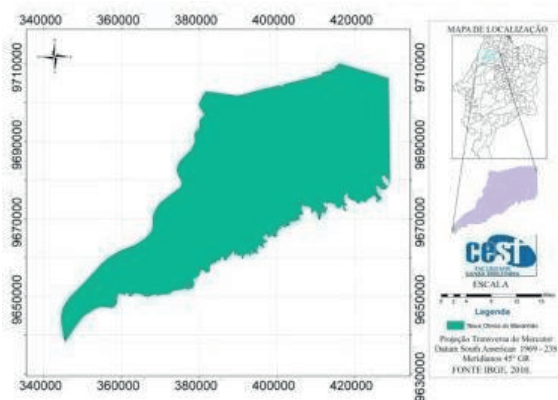
Por isso, lembramos que o trabalho com filmes e vídeos deve ser cauteloso. Assista sempre com antecedência e não tome todo o seu tempo de aula somente com a exibição. Isso causa dispersão da turma e conduz a atividades paralelas. Ofereça sempre roteiros de estudo que sejam compostos por atividades com início, meio e fim (culminância) de modo que o aluno entenda que o tempo que ele dispõe para assistir ao trecho escolhido pelo professor deve realmente ser utilizado para tal. Se, depois, ele desejar assistir integralmente ao vídeo, que o faça em outro momento, fora da aula, mas é importante que em sala ele aproveite para direcionar a sua atenção à proposta que seu professor está a conduzir.

Alunos e professores podem fazer grupos de debate sobre a temática do filme e com isso iniciarem uma pesquisa mais detalhada sobre o tema. Além disso, durante o filme o professor poderá pausar para ver a reação do grupo e fazer algumas indagações para chamar atenção dos estudantes.

Acesse a página *Curta na Escola* e busque no acervo muitas possibilidades para suas aulas! <<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/filmes/>>.

Atividades de aprendizagem

1. Observe o mapa seguinte:



Fonte: <<https://goo.gl/cR9N5h>>. Acesso em: 28 set. 2017.

De acordo com o alfabeto cartográfico, o mapa anterior evidencia a variável visual:

- a) Ponto.
- b) Linha.
- c) Área.
- d) Legenda.
- e) Cor.

2. Leia a citação a seguir:



É possível argumentar que o paladar, o odor e mesmo a audição não nos dão, por si mesmos, a sensação de espaço. A questão é muito acadêmica, porque, a maioria das pessoas faz uso dos cinco sentidos, que se reforçam mútua e constantemente para fornecer o mundo em que vivemos, intrinsecamente ordenado e carregado de emoções. O paladar, por exemplo, envolve quase invariavelmente o

tato e o olfato: a língua rola ao redor da bala, explorando sua forma enquanto o olfato registra o aroma de caramelo (TUAN, 1983, p. 13).

Fonte: TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

A metodologia trabalhada nessa seção que se relaciona aos apontamentos reflexivos do autor é:

- a) Uso de croquis, pois de acordo com autor, é possível sentir o odor com este recurso.
- b) Uso de telas de pintura, pois de acordo com o autor, é a forma de representação mais expressiva.
- c) Sabores da geografia, pois de acordo com o autor, apenas os sabores são pertinentes para serem explorados no espaço.
- d) Uso de telas de pintura, pois retrata as singularidades de determinado lugar.
- e) Sabores da geografia, pois de acordo com o autor, o conjunto dos nossos sentidos nos faz sentir e viver as emoções do espaço.

Fique ligado

As diversas possibilidades de práticas pedagógicas a serem aplicadas nos anos iniciais do ensino fundamental serão relevantes, caso forem utilizadas com metodologias definidas pelo professor, pois somente dessa maneira possibilitam transformar as disciplinas de História e Geografia em práticas dinâmicas, reflexivas, críticas, vivas e não apenas baseadas em atividades de repetição ou memorização de fatos, capitais, rios.

Nesta unidade, você conheceu e analisou diversas metodologias e procedimentos de análise para o trabalho com o olhar da história e da geografia. As atividades apresentadas são sugestões das quais você poderá se apropriar para construir suas próprias aulas, ou seja, é preciso que primeiro compreenda seu contexto escolar para então inserir uma atividade de história e/ou geografia, para que esta faça parte da vida escolar do aluno e não seja apenas mais uma aula desconexa do cotidiano e da complexidade do século XXI.

Para concluir o estudo da unidade

Nesta unidade, foram discutidas questões referentes à metodologia do ensino de história e geografia. Considera-se que mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental é possível ensinar e aprender história e geografia, desde que o professor utilize os procedimentos adequados. Para isso apontou-se a importância do uso de documentos históricos na sala de aula, pois eles podem trazer o passado para o presente. O uso de diferentes fontes históricas, como a pintura, a fotografia, os filmes, a música e os jornais, tornam o processo de ensino e aprendizagem dinâmico, significativo, e, assim, democratizam o acesso ao conhecimento.

Acredita-se que, estudando diferentes temas e documentos, pode-se romper com abordagens unicamente tradicionais de ensino, contribuindo para que o aluno tenha contato com a diversidade e heterogeneidade humanas, aprendendo assim a respeitá-las e compreenda a possibilidade de múltiplas historicidades, se coloque na posição de sujeito de sua aprendizagem e também de sujeito da história, tratando-se, assim, de um passo importante para a formação do cidadão.

É preciso que o professor reconheça também a pertinência da alfabetização cartográfica e esse processo faça parte de seu planejamento pedagógico. Sempre de forma integrada às demais disciplinas, trabalhando a corporeidade e a ludicidade, com brincadeiras e jogos, para o desenvolvimento de localização e orientação espacial. Você conheceu o alfabeto cartográfico e também viu como as diversas formas de se trabalhar com os mapas no ensino de geografia são valiosas. Além dos mapas, você conheceu as imagens de satélite, as fotografias aéreas, os gráficos, tabelas, telas de pintura, croquis, cartoons e charges, vídeos/filmes e os sabores da geografia, todos esses recursos/materiais pedagógicos devem auxiliar a construção do processo de formação do cidadão.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Leia com atenção ao seguinte excerto de texto citado:

[...] fragmentos ou indícios de situações vividas.

(SCHMIDT; CAINELLI. **Ensinar história**. Pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004, p. 90).

Ele se refere a um importante elemento da produção histórica e também no ensino de história.

Assinale a alternativa que apresenta esse elemento de forma CORRETA:

- a) Tema.
- b) Fonte histórica.
- c) Metodologia.
- d) Questão-problema.
- e) Recorte temporal.

2. Diferentes imagens como pinturas, fotografias, charges, desenhos, podem ser entendidos como documentos históricos portadores de significados e que podem ser utilizados como fonte de pesquisa na sala de aula. Sobre esse tema, julgue os itens a seguir:

I – A imagem diz respeito à cultura da sociedade em que foi produzida.

II – O ensino através das imagens não se resume à sua utilização como mera ilustração do tema estudado ou para atrair a atenção da criança.

III – Por se tratar de uma obra produzida num tempo e espaço diferente do nosso, a imagem se torna um documento que pode ser usado para os alunos desenvolverem noção de tempo e espaço.

IV – O trabalho com imagens como documento histórico em sala de aula contribui para que o aluno reflita sobre um tema do passado, no entanto, não contribui para que ele realize uma leitura reflexiva sobre as diferentes imagens encontradas no cotidiano.

Agora assinale a alternativa que contém todos os itens CORRETOS:

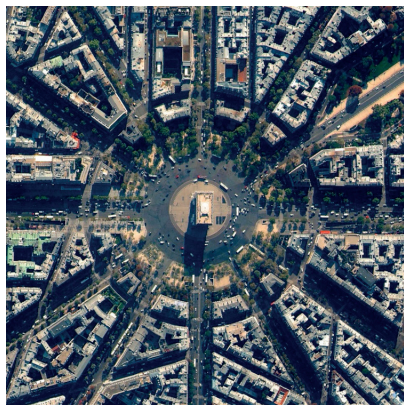
- a) I e II.
- b) II e III.
- c) I, II e III.
- d) IV apenas.
- e) I, II e IV.

3. De acordo com Maria Elena Simielli (2003), a alfabetização cartográfica deve começar nos anos iniciais do ensino fundamental. Espera-se que, com a alfabetização cartográfica, o aluno desenvolva noções de:

- a. Proporção e escala.
- b. Correlação e dedução.
- c. Rede viária e hidrografia.

- d. Planta baixa e dedução.
- e. Rotação e translação.

4. Observe a imagem seguinte que mostra o Arco do Triunfo (Paris-França):



Fonte: <<https://goo.gl/5WuvvC>>. Acesso em: 15 set. 2017.

Após ter analisado a imagem, avalie as alternativas e assinale a correta:

- a) Trata-se de uma fotografia aérea.
- b) Trata-se de uma imagem de satélite.
- c) Trata-se de um cartograma.
- d) Trata-se de um croqui.
- e) Trata-se de um mapa temático.

5. O professor ao trabalhar as regiões do Brasil, os estados, as capitais, ou o próprio município, poderá utilizar as comidas típicas para os alunos cozinhareem como ponto de partida e então se aprofundar em outros horizontes que o recorte espacial possui como: cultura, arte, economia, poluição, relevo. O ideal é que se correlacione os elementos do espaço. Associe as lacunas relacionando os alimentos com os conteúdos que o professor poderá trabalhar em sala de aula:

- 1- Feijoadada
- 2- Barreado
- 3- Churrasco e chimarrão
- 4- Açaí, ensopados e peixes
- 5- Pão de queijo e café com leite.

- () Litoral paranaense.
- () Região Norte.
- () Região Sul.
- () Escravidão no Brasil.
- () Minas Gerais.

A enumeração correta, após ter analisado os itens desta questão é:

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

Referências

- ALLIX, I. P.; ARCHAMBAULT, M. **Croquis**: problèmes et méthodes. Paris: Masson, 1969.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOTELHO, A. Geografia dos sabores: ensaio sobre a dinâmica da cozinha brasileira. **Revista Textos do Brasil**, n. 13, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/JRwBsL>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.
- COUTO, R. C. **A escolarização da linguagem visual uma leitura dos documentos ao professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CPRM. Serviço Geológico do Brasil. **Projeto RADAM**. Disponível em: <<http://www.cprm.gov.br/publique/Geologia/Sensoriamento-Remoto-e-Geofisica/RADAM-D-628.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- FABRIS, A. Discutindo a imagem fotográfica. **Domínios da imagem**, Londrina, ano I, n. 01, p. 31-41, nov., 2007.
- FALAVIGNA, G. **Inovações centradas na multimídia**: repercussões no processo ensino aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1989.
- FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. **Ensino de história para o fundamental I**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- GEJÃO, N. G. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo o uso da imagem fotográfica**: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945). 2010. 228 folhas. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- KNAUSS, P. Documentos **Históricos na Sala de Aula**. **Primeiros escritos**, n. 01, jul./ago. 1994.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- LENCASTRE, J. A.; CHAVES, J. H. Ensinar pela imagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación**, v. 10, n. 8, ano 7, p. 2100-2105, 2003.

LESSA, D. O gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. **Revista Travessias**, vol.01, n. 01. 2007.

MAUAD, Ana Maria. Através da **Imagem: Fotografia e História – Interfaces. Tempos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MARTINELLI, M. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo, Moderna. 1998.

MEIRELLES, W. R. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, out. 2004.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. s.d. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pintura>>. Acesso em: 14 set. 2017.

MOIMAZ, É. R. **O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009.

NAPOLITANO, M. **História e m Música: história cultural da música popular brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. (Org.). ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, p.15-41, 2008.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PASSINI, E., Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RÜSEN, J. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SAMPAIO, E. **Noções básicas de detecção remota fotogrametria e fotointerpretação em pedologia**. Disponível em: <<http://home.dgeo.uevora.pt/~ems/files/Anexo%20B-01.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SCHMIDT, M. A. O uso escolar do documento histórico. **História: ensino e metodologia**, Curitiba, n. 2, p. 7-17, 1997.

SCHMIDT; CAINELLI. **Ensinar história**. Pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, E. L. DA; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. Ed. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001, 121p.

SIMAN, L. M. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (Orgs.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.

SIMAN, L. M.; COELHO, A. R. O **Papel** da mediação na construção de conceitos históricos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46116/33420>>. Acessado em: 3 set. /09/2017.

SIMIELLI, M. E. R. A geografia na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Cartografia e ensino de geografia**. Disponível em: <<https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/simielli-2010.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Cartografia e ensino**: proposta e contraponto de uma obra didática. 1996. 178 f. Tese (Livre-docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R.D. **Cartografia escolar**. 2007.

ZAMARIAM, J. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula**. 2011. 154 p. Dissertação (Mestrado em História Social: História e Ensino). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

Práticas pedagógicas no ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

Natalia Germano Gejão Diaz

Objetivos de aprendizagem

- Compreender o conceito de patrimônio cultural.
- Estabelecer relação entre patrimônio cultural, memória e ensino de história e geografia.
- Conhecer e compreender estudo do meio (saída pedagógica/trabalho de campo) como técnica e recurso pedagógico para o ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Reconhecer o museu histórico como espaço educativo.
- Refletir sobre possibilidades de atividades pedagógicas com bens culturais e em museus.
- Identificar os patrimônios ambientais como temas pertinentes no ensino de história e geografia.

Seção 1 | Patrimônio cultural e o museu como espaço educativo

Como vimos no decorrer no nosso livro, o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental abre espaços para atividades pedagógicas diversificadas todas as vezes que o professor, através de um trabalho de mediação, oportuniza momentos de análise e interpretação de fontes históricas, a partir de uma metodologia investigativa. Ainda, nesse sentido, abordaremos, nesta seção, a importância de elementos do patrimônio cultural das cidades, dos estados e do país serem tomados como objeto de estudo pelos alunos. Para refletirmos sobre as

possibilidades de ensino e aprendizagem a partir de um trabalho pedagógico cujo recorte seja o patrimônio cultural, será necessário, primeiro, compreendermos o que é patrimônio, e como estabelecer uma relação dele com a memória individual e coletiva da sociedade. Por fim, nosso foco recairá no museu, aqui entendido como espaço de memória e em seu potencial educativo.

Seção 2 | O trabalho de campo no ensino de história e geografia

O ensino de geografia será discutido, nesta seção, a partir do trabalho de campo, compreendido aqui enquanto uma técnica pedagógica. Será exemplificado a partir de dois modelos de roteiro, um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental.

Introdução à unidade

Olá caro aluno! Nesta unidade, abordaremos conceitos e questões relacionados às práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, que envolvem o patrimônio cultural como formador da identidade, o museu como espaço educativo, e o estudo do meio como um valioso recurso pedagógico.

Atividades extraclasse planejadas para a ampliação do conhecimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula são muito bem-vindas nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas permitem um maior envolvimento dos alunos em relação aos temas e conteúdos estudados, aproximando-os à sua realidade e permitindo que eles assumam o papel de protagonistas de sua aprendizagem, que se processa de forma mais crítica e autônoma.

O estudo do meio, também conhecido como trabalho de campo, é um recurso pedagógico, uma técnica que deve ser contemplada no planejamento escolar como uma atividade extraclasse com objetivos claros e bem definidos, jamais apenas com fins recreativos. A ludicidade pode (e deve) estar presente, isso é muito importante, porém é necessário que sejam planejados os objetivos e as atividades para que o aproveitamento seja satisfatório, ou seja, para que ele se constitua em mais um instrumento de ensino na construção de uma aprendizagem significativa dos conceitos de história e geografia.

No decorrer da unidade, apresentaremos os referenciais teóricos a partir dos quais é possível ancorar as atividades relacionadas ao patrimônio cultural de um grupo social, para o qual o museu é um espaço de produção do conhecimento. Visando, assim, que estas atividades associem o patrimônio ambiental ao cultural e que aproximem os alunos do passado tomado como experiência, o que contribui para a sua compreensão do presente. Além disso, você aprenderá como estruturar roteiros para a prática do trabalho de campo, seja com os alunos da educação infantil ou ensino fundamental.

Nesse sentido, apresentaremos metodologias para que essas atividades sejam colocadas em prática, assim como sugestões para que você, aluno do curso de Pedagogia, pense a prática do ensino de história e geografia nos anos iniciais.

Seção 1

Patrimônio cultural e o museu como espaço educativo

Introdução à seção

Nessa seção, abordaremos a importância de elementos do patrimônio cultural das cidades, dos estados e do país serem tomados como objeto de estudo pelos alunos. Para refletirmos sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem a partir de um trabalho pedagógico cujo recorte seja o patrimônio cultural, será necessário, primeiro, compreendermos o que é patrimônio, e como estabelecer uma relação dele com a memória individual e coletiva da sociedade. Por fim, nosso foco recairá no museu, aqui entendido como espaço de memória e em seu potencial educativo.

1.1. Educação patrimonial e ensino de história e geografia

O mundo em que vivemos foi construído em decorrência de processos que se desenvolveram no passado. Esses processos são observados pelas marcas produzidas pelos agentes naturais e humanos, tais como: objetos, edifícios, imagens, escritos, sítios, estruturas paisagens, tradições, sons, entre outros.

Mattozzi (2008, p. 47) assim se refere a essas marcas:



As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas.

Assim como os bens culturais, a memória se apresenta como um elo entre o presente e o passado. Entende-se por memória a capacidade de cada indivíduo guardar os acontecimentos passados,

sejam eles individuais ou coletivos. É a memória, junto com a história, que possibilita a construção da identidade social de um povo.

É importante ter clareza sobre a definição do que é memória em seu viés individual e coletivo.

Le Goff (1992, p. 423), ao fazer referência à memória individual, afirma que:

[...] memória pode ser entendida como um registro recuperado (lembança) e propriedade de conservar e recuperar registros. Este último sentido remete a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.



Halbwachs (2013) trabalha com o conceito de “memória coletiva”, por meio do qual afirma que a recordação e localização das lembranças não pode ser avaliada se não forem considerados os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. Nesse sentido, por meio da categoria de “memória coletiva” deste autor, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, haja vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas: nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

A memória é considerada como um campo de conhecimento intimamente associado à história, ou seja, como uma fonte de conhecimento. E os museus, monumentos e elementos da cultura imaterial, como a dança, a alimentação e a música, são para a história “lugares de memória” (NORA, 1993). Nesses espaços, os indivíduos conseguem compreender o passado e atribuir sentido ao presente em que vivem.

O que se propõe para o ensino de história é que esses “lugares de memória” sejam, também, compreendidos, como espaços educativos. Sobre essa questão, Monteiro (2007) afirma que o ensino de história também é um lugar onde as memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito, em que se busca a afirmação e registro de determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo. Para a autora, se trabalharmos em perspectiva crítica, poderemos “mobilizar as memórias espontâneas de nossos alunos, tornando-as objeto de estudo e de possibilidades de recriação”

(MONTEIRO, 2007, p. 17).

Nos PCN de história e geografia (BRASIL, 1997), um dos principais objetivos traçados para os anos iniciais do ensino fundamental faz referência à questão da valorização das diferentes formas culturais existentes e também a relação entre passado e presente. Nesse sentido, seriam os patrimônios culturais, elementos de grande contribuição para as aulas de história e geografia. Atividades que envolvem visitas e pesquisas em espaços representativos do patrimônio cultural podem tornar as aulas dessas disciplinas dinâmicas. Nelas, a criança não apenas escutaria o professor tratar de determinado conteúdo. Seria possível, por exemplo, entrar em contato direto com artefatos de uma certa cultura, e, mesmo que estes ainda lhes pareçam estranhos, serão significados e, em um outro momento, ressignificados e assim sucessivamente, mediante a atuação mediadora do docente.

Então, como podemos definir o patrimônio cultural de nosso país, cidades e regiões? É consenso entre autores voltados à educação patrimonial como Mattozzi (2008), Plens (2014) e Magalhães (2014) que o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas praças, escolas, igrejas, danças, músicas, artes, casas etc. Está presente também nos nossos modos de fazer e desenvolver nossas atividades cotidianas, criar e trabalhar. Faz parte do nosso cotidiano, constitui nossa identidade e determina e legitima valores da sociedade.

Ensinar história e geografia a partir da análise do patrimônio cultural busca ampliar o entendimento de vários aspectos que o constituem e de suas relações com a formação da cidadania, da identidade cultural, memória e tantos outros que fazem parte das nossas vidas, mas que, muitas vezes, não nos damos conta de quão importantes eles são.

Geralmente, quando pensamos em patrimônio, lembramos de monumentos antigos que devemos preservar, ou por serem obras de arte, ou palco de eventos marcantes, mencionados em documentos e em narrativas de historiadores. No entanto, sabemos que esse conceito é muito mais amplo.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, define o patrimônio cultural brasileiro como (BRASIL, 2016, p. 126):

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. as formas de expressão;
- II. os modos de criar, fazer e viver;
- III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O patrimônio cultural constitui-se, portanto, de aspectos históricos, ecológicos, ambientais, artísticos e científicos, e não se restringe somente à cultura erudita; muito pelo contrário, abrange manifestações populares e tudo aquilo que serve como referência à formação da identidade e da memória dos vários componentes étnico-culturais formadores da sociedade brasileira.



Questão para reflexão

Faça um levantamento dos patrimônios culturais que marcam a história de sua cidade. Reflita como eles se relacionam à construção da identidade do grupo social em que você está inserido. Lembre-se de que o patrimônio cultural compreende bens culturais materiais e imateriais.

O conhecimento acerca do patrimônio cultural e sua preservação não é uma tarefa exclusiva da escola, no entanto, Magalhães (2014, p. 39) chama atenção para o seguinte:

[...] não se deve ignorar a escola como espaço importante nesse processo, especialmente porque, independentemente dela, a sociedade constrói concepções próprias acerca do patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramenta. Ou seja, se os professores não se apropriarem do tema e trabalharem em sala de aula, não faltarão aqueles que farão, muitas vezes, sem os critérios necessários para uma reflexão crítica.

Alguns documentos oficiais referentes à educação básica definem como necessário o trabalho com esse tema, tais como os PCN que possibilitam a inclusão da educação patrimonial a partir dos temas transversais, principalmente através da diversidade cultural; o o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) sugere o ensino fundamental como o período em que se deve formar a cidadania para o usufruto do patrimônio cultural.

Horta (2003, p. 2) define a educação patrimonial como:



[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tornar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos.

Magalhães (2014) defende a educação patrimonial, a partir do que ele chama de perspectiva transformadora, cujos principais princípios são o reconhecimento pelos sujeitos de seu “contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial”; o foco na apropriação e interpretação, “geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidades de entendimento acerca do patrimônio”; a valorização de narrativas capazes de “articular tensões entre o universal e o singular, o local” (MAGALHÃES, 2014, p. 41).

Assim, a educação patrimonial transformadora possui caráter político e visa à formação de pessoas capazes de reconhecer sua própria história como parte do e no local, com base nos conceitos de temporalidade e espacialidade; formando, assim sujeitos que se reconhecem em seu protagonismo na história e não mais como meros expectadores dela.

O professor pode se aproveitar dessa ligação entre a história, a geografia e o patrimônio cultural para propor atividades que façam uso dos bens materiais e imateriais, com o objetivo de orientar os alunos na construção de conhecimentos que dizem respeito ao território e espaço social em que se inserem, ou seja, seu espaço vivido e convívio.

No entanto há alguns cuidados a serem tomados, como destaca Mattozzi (2008), ao afirmar que existem algumas condições para que o estudante avance na compreensão do uso dos bens culturais (como ocorre ao consultar documentos em um arquivo histórico, por exemplo), ampliando a ideia de que esses são parte de um patrimônio muito mais amplo e complexo.

A primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que sejam objeto de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição que os tutela. A quarta condição é que se promova a tomada de consciência de que são a minúscula parte de um conjunto muito mais amplo que permite o conhecimento do passado e do mundo, o prazer de conhecer, a fruição estética. As últimas duas condições requerem que se generalize a descoberta do valor dos bens culturais usados e das instituições e dos sujeitos que os tutelam e os estudam. (MATTOZZI, 2008, p. 137).



Vejamos algumas sugestões de atividades com foco no reconhecimento e interpretação do patrimônio cultural como marcas ou evidências do passado.

INVENTÁRIO – Patrimônio cultural local

A primeira coisa a se pensar em uma atividade como essa é ter clareza sobre o conceito de inventário. De acordo com o material didático disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), inventário é um levantamento descritivo sobre bens que pertencem a uma pessoa ou grupo, ou seja, sobre o patrimônio da cultura material e imaterial (KROHN et al., s.d.). A proposta de inventariar os bens culturais de um lugar ou grupo social significa realizar um trabalho de levantamento para a identificação de suas referências culturais. O objetivo dessa atividade é que o material inventariado sirva de fonte para pesquisas, como referência do

passado, para se entender melhor o presente, como uma forma de resgatar manifestações culturais que não ocorrem mais, mas que permanecem vivas na memória das pessoas.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, os alunos devem identificar junto aos seus familiares e/ou grupo de convivência imediato alguns bens culturais que consideram importantes para a formação da identidade daquele grupo social. Oriente seus alunos para dedicar atenção especial às características desses bens/patrimônios e no motivo pelo qual eles são importantes para esse grupo. Na produção do inventário, o professor deverá disponibilizar fichas nas quais eles devem discorrer sobre os bens culturais selecionados (o que é; faz parte da cultura material ou imaterial; a quem pertence; onde está localizado; quando foi produzido, qual sua função). Ao lado dessa descrição, é preciso inserir uma fotografia do bem, além de anexar a transcrição das entrevistas feitas com os respectivos donos ou com aqueles que conhecem alguma história a respeito do objeto. As questões dessa entrevista devem ser elaboradas pelos alunos em sala de aula, com a mediação do professor. É igualmente importante levantar outras informações sobre aquele bem em arquivos e bibliotecas, na própria escola, ou em uma atividade de campo junto ao professor.

As fichas disponibilizadas para os alunos podem ser divididas em categorias, tais como: lugares, objetos, celebrações, formas de expressão, modos de fazer e saberes.

Após a elaboração das fichas, o professor deve orientar os alunos a organizarem um arquivo com esse material, que ficará disponível na biblioteca da escola, como recurso para pesquisas em diferentes disciplinas.



Para saber mais

Visite o site do IPHAN (<<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 17 set. 2017) e conheça o patrimônio cultural brasileiro, assim como seus projetos de preservação. Lá também se encontra material destinado à educação patrimonial, assim como artigos, dicionários e arquivos referentes ao assunto.

O professor pode buscar referências no site sobre quais informações são importantes para a elaboração da ficha para o inventário proposto nessa atividade.

Segue mais uma sugestão de atividade.

Patrimônio cultural e identidade

Essa atividade tem como objetivos:

- Verificar qual é a percepção e concepção dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do patrimônio cultural local.
- Identificar elementos fundamentais para a identidade e memória dos alunos.
- Compreender as mudanças e permanências no espaço e nas manifestações culturais locais, a partir de sua própria percepção.

A primeira etapa consiste na coleta de informações por parte dos alunos sobre eles mesmos e sobre seu círculo próximo imediato de convivência (família, amigos, vizinhos). Como exemplo de informações destacam-se: local e data de nascimento, lugares em que viveu, estudou, lugares que já visitou, conheceu, ou seja, sua história. A maneira como esses dados serão coletados deve ser orientada pelo docente.

Todas as histórias devem ser centralizadas em um lugar comum – a escola – e em um tempo comum – o atual. Sugerimos que o professor também participe da atividade, para que se crie um ambiente de proximidade e de convivência entre todos e isso seja valorizado a posteriori. Sabemos que condutas como esta aproximam os alunos e criam vínculos, tornando a aprendizagem significativa.

Em seguida, organize com a turma as fotografias e as informações ao redor da imagem da escola, que deve ser posicionada no centro da sala, de preferência no chão. Assim teremos uma história de todos que se encontra em um tempo e em um espaço.

Na próxima etapa, os alunos devem pesquisar brincadeiras

antigas, que eram comuns no passado e que as crianças antigamente costumavam brincar. Em sala, o professor deve organizar um momento de comparação entre as brincadeiras. Se possível, proponha que algum familiar se disponibilize a vir à escola contar para as crianças como eram tais brincadeiras e, para finalizar essa etapa, pode ocorrer um momento para que os alunos pratiquem essas brincadeiras.

Ampliando as discussões...

Na terceira etapa, os alunos devem escolher pessoas que consideram importantes em seu bairro e justificar suas escolhas. Organizados em grupos, os alunos devem elaborar uma entrevista e realizá-la com uma das pessoas destacadas. Se possível, convidar essa pessoa para ir até a escola conversar com a turma.

Na última etapa, professor e alunos devem organizar um roteiro para uma atividade de campo no bairro, elencando lugares consideradas importantes pelos alunos. Os alunos devem, igualmente, justificar essas escolhas. Na realização da atividade de campo, os lugares visitados devem ser fotografados e posteriormente identificados pelos alunos através de legendas. O material produzido nessa atividade deve ser organizado na forma de uma exposição na escola, para que os resultados sejam socializados com a comunidade escolar.

Para cada etapa desenvolvida, deve ocorrer um momento de avaliação em conjunto, quando os alunos devem analisar o desenvolvimento da atividade e os resultados obtidos, a partir de um trabalho de mediação do professor e de uma perspectiva de avaliação processual e formativa.

1.2. O museu histórico como espaço educativo

Existem várias possibilidades para definir a finalidade dos museus. Aqui vamos nos ater ao caráter cultural e educativo deles. Os museus educam por meio da sensibilização, contribuem para a comunicação e a produção de significados a partir de seus objetos, exposições e atividades educativas. O potencial educativo do museu histórico revela-se na medida em que permite a discussão da história a partir dos

objetos, da cultura material, portanto, os objetos presentes nos museus são documentos históricos, que podem ser utilizados, através da ação do professor como mediador cultural que contribui para que a criança estabeleça um diálogo com o passado. No entanto, não basta apenas visitar a exposição, é preciso compreender as mensagens propostas por ela.

É preciso ter clareza que a exposição organizada nos museus é reveladora de uma leitura dos acontecimentos, de uma seleção, entre tantas possíveis. O museu é resultado de escolhas que uma comunidade ou órgão público realizou com o intuito de preservar memórias, tais como: das técnicas de produção, do cotidiano, das expressões artísticas. Enfim, o museu é um ambiente histórico, fruto do trabalho humano.

Os objetos expostos nos museus constituem parte da cultura material, são portadores de informações sobre os costumes, técnicas, condições econômicas, rituais, crenças, entre outros aspectos da história de indivíduos ou grupos sociais. Ao passarem pelo processo de “leitura” são transformados em documentos. Ao serem inseridos em um ambiente museal, ganham novos significados, influenciados por interesses políticos e sociais, deixando de lado uma parte de sua história e enfatizando outras. Nessa linha de discussão, Ramos (apud LIMA, 2013, p. 195) afirma que:

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses.



Fundamentando-se no anteriormente exposto, o objetivo colocado para o ensino de história em sua relação aos museus, é a superação de uma visão recorrente, que entende o museu como um meio de ilustrar, de forma concreta, as aulas de história. Essa concepção acarreta em uma visão parcial do acervo do museu e, geralmente, incentiva cópias das legendas que acompanham os objetos, sem a compreensão dos significados deles.

Bittencourt (2008, p. 355) entende que para superar essa concepção é preciso estimular a sensibilidade à linguagem plástica e visual nos alunos, porém, dentro de uma proposta de trabalho de investigação histórica. Para a autora, há a necessidade de uma inversão do olhar, partindo do “olhar da curiosidade” para o “olhar da indagação”. Os objetos dos museus não devem ser vistos apenas por seu valor estético, ou como algo que desperta a curiosidade e o imaginário dos alunos sobre o passado, mas sim como fontes de informações que permitem a ampliação do conhecimento sobre acontecimentos e experiências passadas.

Para que essa inversão seja realizada, é importante tomar alguns cuidados ao se planejar uma atividade em museus. Primeiramente, é preciso explicar aos alunos o que é um museu e qual é o seu papel na constituição e preservação da memória social. O professor deve esclarecer que tipos de objetos são ali preservados e expostos, para que os estudantes entendam o que é uma peça de museu.

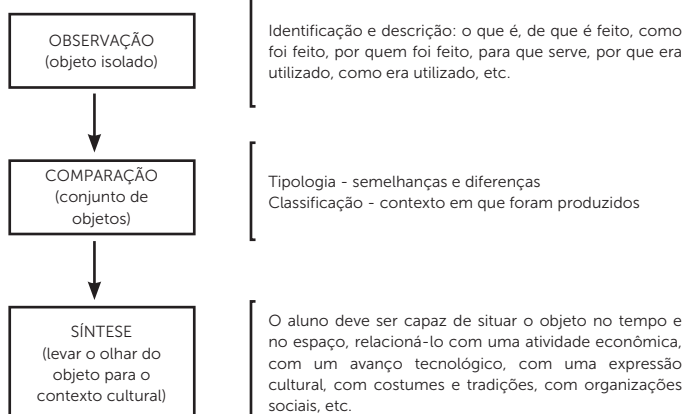
Autores como Almeida e Vasconcellos (2002, p. 114) propõem um planejamento para visitar um museu, permitindo-nos trabalhar de forma organizada com nossos alunos:

- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado, ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus.
- Definir os objetivos da visita (essa etapa pode ser desenvolvida junto aos alunos, e nesse momento pode-se, também, verificar as expectativas deles com relação à exposição que será visitada).
- Visitar a instituição antecipadamente até alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado.
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-las aos próprios interesses.
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos.
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu.
- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula.
- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim

de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas.

Durante a atividade no museu, o aluno deve se posicionar como um questionador diante do objeto. Esse processo pode ser sintetizado no esquema a seguir (BITTENCOURT, 2008, p. 356)

Figura 4.1 | Etapas de análise de objetos históricos em museus



Fonte: Bittencourt (2008, p. 356).

Para saber mais

Acesse o link seguinte e veja o repertório de práticas educativas em museus organizado pelas professoras Júnia Sales Pereira, Lana Mara de Castro Siman, Carina Martins Costa e Silvania Sousa do Nascimento. Nesse material, você também encontrará um aporte teórico acerca da relação entre museus e escolas.

PEREIRA, J. S. et al. **Escola e museus**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007. 128 p. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/2livro-final_escola-museu___fred_motta.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

Em localidades onde não existam museus históricos para serem visitados, o professor poderá lançar mão dos recursos tecnológicos para proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem sobre o patrimônio cultural e a cultura material.

Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, foram criados os museus virtuais, que propagam os testemunhos materiais utilizando recursos interativos. O trabalho pedagógico com museus virtuais é um exemplo de como as Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs) são ferramentas que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. “As TICs trazem o mundo para o ambiente educativo, de forma interativa” (CARDOZO; AMARAL, 2011, p. 5).

O uso das TICs no ensino de história vem ao encontro da concepção do professor como mediador do ensino e da aprendizagem: ao aluno é apresentada uma gama muito grande de conhecimentos e informações, principalmente por meio da internet, e ao professor cabe orientá-lo a lidar com essas informações e construir conhecimento a partir delas. Para tanto, o professor não precisa conhecer as especificidades das mídias, mas precisa explorar suas potencialidades pedagógicas em relação à aprendizagem, orientando seu uso de forma significativa e adequada no contexto da sala de aula e do processo de conceitualização.

Atividades que envolvam museus virtuais consistem em experiências que superam os limites espaciais e temporais, aproximando os alunos de realidades desconhecidas e distantes. Nas visitas aos museus virtuais é possível interagir com as obras, visitar galerias, conhecer objetos, esculturas, cenários, apreender os detalhes e interagir com eles.

Para saber mais

A seguir algumas páginas de museus virtuais muito interessantes para o ensino de história:

Museu do Índio – FUNAI. Disponível em: <<http://museudoindio.gov.br/visita-virtual>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Museu da Infância. Disponível em: <<http://www.museudainfancia.unesc.net/?menu=principal>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Museu Nacional. Disponível em: <<http://www.museunacional.uff.br/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Museu da Pessoa. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Esses museus, assim como tantos outros disponíveis na internet, podem ser utilizados como recursos didáticos no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Lembre-se de que é sempre importante que o professor conheça a ferramenta e saiba navegar pela página do museu antes de propor atividades aos alunos.

Além disso, destacamos que o desenvolvimento de atividades em museus, quer sejam em caráter virtual ou campo, viabilizam a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Vale a pena planejar as saídas com os demais colegas, proporcionando múltiplas leituras e abordagens de conceitos e conteúdos, garantindo uma aprendizagem amplamente significativa.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Geralmente, quando pensamos em patrimônio lembramos de monumentos antigos que devemos preservar ou mormente obras de arte, ou ainda lugares que foram palco de eventos marcantes, mencionados em documentos e em narrativas de historiadores conhecidos. No entanto, sabemos que esse conceito é muito mais amplo.

A Constituição Federal de 1988 inseriu a terminologia patrimônio cultural na legislação brasileira, e desde então encontram-se definidos os bens que se inserem nessa categoria e que devem ser preservados. Sobre esse tema, assinale a alternativa CORRETA:

- a) A Constituição Federal considera como patrimônio cultural as manifestações populares, os bens da natureza, tudo o que serve de referência para a formação da identidade e a memória de vários componentes étnico-culturais formadores da nação brasileira.
- b) Segundo a Constituição Federal, consistem em patrimônio cultural apenas os bens de valores cotidianos, que representam a identidade da grande maioria da população brasileira.
- c) Para a Constituição Federal de 1988, apenas a arte erudita merece proteção, visto que possui maior valor estético e representa a identidade de parcela da população brasileira.
- d) Mantém-se na Constituição brasileira o privilégio às ideologias dominantes acerca da preservação do patrimônio cultural, identificando-o

como a cultura erudita apenas.

e) A definição de patrimônio cultural presente na Constituição brasileira indica quais são os bens que se enquadram na categoria, porém não apresenta preocupação com a preservação deles.

2. Leia o texto a seguir:



“[...] a tradicional peça de museu, simbolizado por um fato tridimensional, é apenas um dado de um conjunto de informação museológica, de uma mensagem, e, que não temos museus em função dos objetos que eles contêm, mas em virtude dos conceitos ou ideias que esses objetos ajudam transmitir” (SOLA, apud, NASCIMENTO. 1998, p. 37).

Com base na leitura e no que abordamos nesta seção, comente sobre o potencial educativo dos museus para o ensino de história.

Seção 2

O trabalho de campo no ensino de história e geografia

Introdução à seção

A proposta é que você compreenda a importância do trabalho de campo para as aulas de história e geografia. O patrimônio ambiental será apresentado, assim como os conceitos de conservação e preservação ambiental.

O trabalho de campo (também identificado como estudo do meio ou saída pedagógica) é sempre um momento muito esperado por todos os alunos, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Isto porque é um momento de interação entre eles, deles com os professores e também para com o meio a ser estudado.

É importante que o corpo docente e a equipe pedagógica valorizem o trabalho de campo na escola, para que este não seja sinônimo apenas de momentos recreativos. Atividades de campo devem ser compreendidas como parte das práticas pedagógicas de uma escola, além de um momento para a interdisciplinaridade.

Durante a saída pedagógica, há muitos itens que podem ser contemplados, características que podem ser observadas, a começar pelo próprio trajeto da escola ao local escolhido. Se o estudo for desenvolvido pela componente curricular de Geografia, ressalte as paisagens e suas diferenciações, as mudanças e as permanências, entre outros elementos. Observe o que nos ensina Santos (2006, p. 54):

Quando analisamos um dado espaço, se nós cogitamos apenas dos seus elementos, da natureza desses elementos ou das possíveis classes desses elementos, não ultrapassamos o domínio da abstração. É somente a relação que existe entre as coisas que nos permite realmente conhecê-las e defini-las. Fatos isolados são abstrações, e o que lhes dá concretude é a relação que mantêm entre si.



É muito importante que os alunos do ensino fundamental estabeleçam relações entre os elementos que constituam o espaço e sejam capazes de realizar a leitura concomitante do tempo, no contexto determinado. Os alunos do quarto e quinto ano do ensino fundamental possuem maior autonomia para tanto, todavia é possível realizar atividades que viabilizem os mais jovens (anos iniciais) a também realizarem tais relações, tudo depende da mediação do professor e da forma como ele contextualiza os conceitos.

O estudo do meio também deve fazer parte do trabalho com os alunos da educação infantil. Isso deve ocorrer a partir de uma proposta lúdica, haja vista que não há a especificidade das disciplinas História e Geografia, contudo não se pode desconsiderar o planejamento e a proposta pedagógica. Nesse sentido, sugerimos o desenvolvimento do conceito de lugar, construindo sentidos e significados a partir de objetos, trabalhando-se com a percepção.

O trabalho de campo proporciona um olhar reflexivo para a paisagem. O próprio bairro, no qual o aluno está acostumado a caminhar todos os dias, pode virar um objeto de investigação científica, assim como a rua que fica ao lado da escola, por exemplo, pode ter um significado que até então não foi explorado em sala de aula e o trabalho de campo é um meio para que essa vivência possa ser compartilhada.

A Figura 4.2 ilustra um parque infantil no qual a proposta interdisciplinar poderia ocorrer. Nele, há a oportunidade de se envolver arte, a história, a geografia, além de a educação física.

Figura 4.2 | Paisagem de um parque infantil



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/parque-infantil-balan%C3%A7o-2543311/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Arte pode desenvolver um trabalho em relação à pintura no muro. Nesse caso, o professor pode desenvolver uma proposta, por exemplo, um grafite a ser ali colocado mediante autorização; os brinquedos podem ser parte de uma brincadeira desenvolvida pelo colega de educação física; um simples pic-nic pode ser um momento de troca de vivências – é possível organizar com outro professor, de outra turma, um momento de contação de histórias que versem sobre o passado desse local, como era antes de ser um parque, por exemplo. Assim é possível resgatar paisagens antigas e trabalhar o contexto geográfico com as crianças, propondo a elaboração de roteiros de historietas e croquis que representem o parquinho ao longo do tempo e do espaço.

Ainda podemos pensar o mesmo parque a partir de um tema, como a sustentabilidade e desenvolver atividades referentes à sensibilização ambiental, a partir de uma contação de histórias, com o uso do teatro, da música ou até mesmo da dança.

LINKS

Conheça o projeto “Agroecologia para gente que cresce” a partir do link seguinte:

Disponível em: <<http://www.gentequecresce.cnpab.embrapa.br/mulungu/#/tab/midias>>. Acesso em: 18 set. 2017.

São vários os recursos que poderão ser utilizados na educação infantil e também no ensino fundamental.

Figura 4.3 | Contação de histórias ao ar livre



Fonte: <<https://goo.gl/mUaCVB>>. Acesso em: 29 set. 2017.

Um trabalho de campo pode ser interdisciplinar, desde que as atividades desenvolvidas pelos diversos componentes curriculares se relacionem. É válido enfatizar que o trabalho de campo é uma prática motivadora, pois difere da rotina escolar de carteiras e mesas enfileiradas.



[...] Além da fuga das paredes escolares (fundamental, sadia e necessária), que já serve como uma motivação para o trabalho e para o surgimento de interesse, o estudo de caso específico tem como retorno imediato a atribuição de significado ao conteúdo que está sendo estudado. (FARINA; GUADAGNIN, 2007, p. 118).

A música pode transformar os ambientes escolares, já que há dificuldades para a realização de saídas pedagógicas. Segue uma sugestão para a educação infantil e também para o ensino fundamental.



É preciso reciclar (Turma da Mônica)

Reciclar o lixo é a solução
Pra acabar de vez com a poluição
O que é reciclado logo se transforma
E a gente reutiliza, mas de outra forma
Plástico vira bola, papel vira sacola
É só ter consciência do que se joga fora
Na hora de jogar,
Separe o lixo direitinho
Assim você terá
Um mundo muito mais limpinho
[...]

Fonte: <<https://www.letras.mus.br/turma-da-monica/1000315/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Ao tomarem parte de atividades diferenciadas, os alunos sentem-se motivados a uma maior participação do processo de ensino como um todo, quer seja com dúvidas, quer seja com apontamentos, tornando a aprendizagem cada vez mais significativa.

A interdisciplinaridade deve estar presente no cotidiano escolar. Ao observar praças ao lado de igrejas em algumas cidades, que simbolizam

sua fundação, não visualizamos somente o objeto de estudo puramente geográfico, mas também um símbolo da história, construído a partir de um contexto sociológico, de acordo com preceitos arquitetônicos específicos de uma época e que configuram uma paisagem e por isso, com a interpretação desses elementos, compreendemos a paisagem. Com isso, criam-se inúmeras oportunidades de se unir os diferentes saberes para se trabalhar.

O professor pode realizar um trabalho de campo utilizando a descrição da paisagem como proposta de trabalho, mas não poderá se esquecer de que a descrição não deve ser feita apenas “pela descrição”. Ela deve ser o ponto de partida para analisar um recorte geográfico e até mesmo conter elementos que podem contribuir para uma análise histórica. No entanto, para a compreensão da paisagem, quer se trabalhe com séries iniciais ou finais, o professor deve mediar a construção do conceito de paisagem, através da análise de seus elementos constituintes, bem como das dinâmicas estabelecidas entre eles, destacando que a única constante é a transformação. Para a representação cartográfica, sugerimos para as séries iniciais a utilização de croquis e, para as séries finais, além dos croquis, uma análise, no retorno do estudo, dos mapas.

2.1. Como estruturar um trabalho de campo

Um trabalho de campo deve ser pensado pelo professor a partir de algumas especificidades de sua escola e/ou turmas. Em primeiro lugar, deve-se considerar quem assumirá a responsabilidade pela saída pedagógica, a equipe docente ou uma empresa especializada. Geralmente, essa decisão é tomada em função do número de alunos, em caso de a escola/turma contar com um grande número de alunos, geralmente a opção é por uma empresa; já para turmas menores, os docentes costumam assumir os estudos do meio. Isso implica gastos. Quando se contrata uma empresa, pelo fato de se contar com muitos alunos, os preços costumam ser menores. O contrário acontece com turmas menores. Claro que nesse cômputo é também necessário considerar as distâncias entre a escola e o destino, o tempo de percurso, alimentação (quando necessário), entradas em parques (também quando necessário), entre outros.

É fundamental considerar a faixa etária dos estudantes, riscos inerentes a determinados lugares. Além dos conteúdos a serem

abordados, os docentes envolvidos precisam dar conta das sequências de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidas no estudo. Consideramos importante que os professores conheçam de antemão os locais que serão visitados, para que tenham segurança acerca dos percursos, bem como das possibilidades que podem ser oferecidas para seu trabalho pedagógico.

Para saber mais

Diversos parques nacionais aceitam visitas, com disponibilidade inclusive de guia. O trabalho de campo valoriza a experiência de sua aula, além de tornar significativa a aprendizagem do conteúdo: Disponível em:

<<http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/parques.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

O trabalho de campo pode abordar mais de um tema, para que os alunos exercitem a capacidade de correlacionar os fatos e também diferenciá-los. A faixa etária interfere quanto ao tema e sua forma de avaliação, por isso é preciso que o professor reflita e estruture sua ação pedagógica.

Partindo-se do pressuposto de que o professor conheça o local que levará seus alunos, o tema abordado deve ser explorado previamente, durante e após o trabalho de campo. Destaca-se que o trabalho de campo poderá ser discutido em sala de aula com o uso de diversos recursos, como:



Construção de representações tridimensionais (maquetes), enfatizando aspectos do trabalho; elaboração de mapas de locais visitados ou de itinerários; construção de gráficos ou de tabelas com as informações obtidas, visando à análise dos dados; realização de filmagens que podem ser editadas pelos alunos com textos e trilha sonora; exposição de fotografias legendadas, cartazes ou álbuns; apresentação do assunto através das artes plásticas ou cênicas; elaboração de textos narrativos, descritivos, poéticos, de opinião, assim como textos para jornal impresso, televisiva, radiofônica propaganda, panfletos informativos, “folders” turísticos, entre outros. (FRANÇA, 2008, p. 153).



Questão para reflexão

Quando você foi aluno do ensino fundamental, realizou algum trabalho de campo? Se sim, relate como foi essa experiência. Se não, você considera que seria interessante participar de uma experiência como esta? A partir de qual tema, seria sua proposta para um trabalho de campo?

A seguir temos dois exemplos de roteiros para trabalhos de campo, um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental. Ressaltamos que se trata de exemplos hipotéticos e não roteiros para serem seguidos à risca.

Para educação infantil:

 Centro de Educação Infantil Estrelinha Feliz Rua: Mar Amarelo, n. 756 - Jd das Nações- /Porto Feliz	
Professora: Marina	Nível II
Trabalho de campo na Fazenda Nova Esperança	
Data, local e horário de partida: Aqui o professor deve preencher conforme a realização do trabalho de campo.	
Data, local e horário de chegada à escola: idem anterior.	
Objetivos: - Promover uma aproximação das crianças com o meio rural. - Conhecer árvores frutíferas e horta orgânica. - Ter contato com diferentes animais que são criados no meio rural. - Observar as diferenças entre as paisagens dentro da própria fazenda. - Conhecer diferentes tipos de trabalho na propriedade rural. - Realizar a trilha ecológica.	
Roteiro (exemplo para o período vespertino)	
13:30h às 14:00h - Roda da conversa para apresentação do roteiro das atividades e dos envolvidos.	
Primeira parada - Conhecendo os animais da fazenda.	
14h 00 às 14h 30 – Segunda parada – Conhecendo a horta do Tio Zé.	
15h00 às 15h 30 – Momento de pausa para o lanche.	
15h 30 às 16h 00 – Terceira parada – Conhecendo os morangos de D. Zélia.	
16h 00 às 16h 30 – Quarta parada – Conhecendo a trilha da alegria.	
Despedida – Brincadeiras ao ar livre.	

Observação: Para fazer um trabalho de campo com os alunos da educação infantil, é importante verificar se eles almoçaram antes de ir para a escola, haja vista que o lanche acontecerá apenas no meio

da tarde. Ele poderá ser enviado pela família ou fornecido pela escola, a depender da organização. Escolas públicas, por lei, precisam enviar lanches para seus alunos.

A roda da conversa é um momento em que os alunos se apresentam para os responsáveis pela fazenda e também recebem orientações sobre roteiro das atividades e os cuidados que devem ter ao longo do trabalho de campo.

Na horta do tio Zé, as crianças conhecem os instrumentos e maquinários utilizados no plantio do tomate, da alface, cenoura, couve, entre outros vegetais. Será um momento oportuno para uma breve discussão sobre alimentação saudável e também para que as crianças possam colher tomates ou cenouras. São conteúdos que podem ser retomados em sala de aula: alimentação saudável e diferenças de plantio entre legumes e verduras.

O momento do lanche é uma pausa lúdica, na qual as crianças entoam canções e também fazem a partilha do lanche. Após o lanche, todos devem reciclar o seu lixo com o uso das lixeiras disponíveis na fazenda.

“Os morangos da Dona Zélia” é um momento muito delicioso no qual as crianças observam a estrutura da planta e também podem colher e saborear a fruta. Além disso, reserve um tempo para experimentar a famosa geleia feita com os morangos de Dona Zélia. Discuta a forma de produção sem agrotóxicos, ou seja, a produção de morangos orgânica, tema que deve ser abordado em sala de aula. Outra atividade a ser desenvolvida pode ser o plantio de algumas verduras, legumes, temperos para que a escola conte com uma mini-horta.

“A trilha da alegria” é uma trilha ecológica da fazenda a ser percorrida em silêncio, para que os pássaros e demais elementos da fauna possam ser observados. O destaque fica para o canto das aves, além de outros atrativos durante o trajeto. As crianças conhecerão árvores nativas e a nascente presente na propriedade rural também. É importante que o professor indague aos alunos se sentiram diferença na temperatura do ar antes de entrar na trilha e durante o trajeto da trilha. Evidenciar a importância da cobertura vegetal e nativa nas propriedades rurais assim como nos demais espaços de um município para que haja uma sensibilização ambiental.

As brincadeiras ao ar livre serão próximas a um milharal em que as crianças podem correr, pular e desenvolver brincadeiras de roda,

entre outras. O contato com o solo de maneira lúdica poderá ocorrer também através de experiências. Por exemplo, o professor poderá emprestar um regador e molhar numa bandeja dois tipos de solos com características bem distintas para que os alunos visualizem as diferenças de absorção de água.

Agora vamos conhecer um roteiro para o ensino fundamental.

 Escola Estadual Lagoa da Conceição Ensino Fundamental Rua: Pássaro Vermelho, nº333- Jd Alegre- Santa Tereza/MS	
Professora: Magali	Turma: 4º D
Trabalho de campo no Museu Histórico de Londrina	
Data, local e horário de partida: aqui o professor deve preencher conforme a realização do trabalho de campo.	
Data, local e horário de chegada à escola: idem anterior.	
Objetivos: - Observar fotografias, objetos, roupas que foram dos pioneiros de Londrina; - Conhecer e refletir sobre o passado do município a partir da observação desses objetos no museu; - Relacionar as diferentes paisagens no tempo histórico de Londrina; - Observar as transformações nas diferentes paisagens de Londrina.	
Roteiro (exemplo para o período vespertino)	
13h30 às 14h 30 – Apresentação dos monitores, conversa sobre as regras do museu e observação das salas.	
14h 30 às 15h 00 – Pausa para lanche	
15h 30 às 16h 00 – Croqui sobre o trabalho de campo.	
16h 00 às 17h 00 – Apresentação teatral sobre a fundação de Londrina.	

Observação: Assim como foi feito com os alunos da educação infantil, é importante verificar se os alunos do ensino fundamental almoçaram antes de ir para a escola, pois o lanche acontecerá apenas no meio da tarde.

É importante que seja discutido em sala de aula sobre o passado do município com imagens, vídeos e até depoimentos dos pioneiros para que os alunos comecem a compreender a história do município.

O croqui deve abordar um ou mais aspectos da paisagem observada, através da observação em campo e de elementos no museu de Londrina, no trajeto entre a escola e o ao museu. O importante é que o aluno consiga compreender a distinção temporal

dos fatos históricos de Londrina e os elementos presentes no espaço, se eles permanecem, se foram alterados ou sofreram modificações. Vale ressaltar que os croquis devem servir de material para as aulas de retomada dos conceitos, logo após o estudo do meio.

As salas do museu de Londrina dividem-se em: objetos, vestimentas, fotografias, jornais e, na parte externa, há um trem desativado. É importante que os alunos prestem atenção nas orientações dos monitores do museu, já que não é permitido tocar nos objetos.

A apresentação teatral é sempre realizada como uma atividade de extensão da Universidade Estadual de Londrina, na qual os alunos do curso de Artes Cênicas, dramatizam o cotidiano vivido pelos pioneiros em 1930, como a colheita do café, depois a geada negra em 1975. Demonstram o amor do londrinense pelo time de futebol “Londrina Esporte Clube”, assim como a tradição da visita à Exposição Agropecuária, que ocorre todos os anos e concluem com um romance vivido entre estudantes da Universidade Estadual de Londrina.

O trabalho de campo tem como premissa uma avaliação em caráter processual, ou seja, ela deve contemplar momentos anteriores à saída, durante o estudo em si e posteriores a ele. Como instrumentos de avaliação, pode-se utilizar a caderneta de campo, uma prática comum aos professores de Geografia. Nele é possível verificar os registros feitos pelos alunos, às vezes, de forma muito próxima a um “diário”, contemplando os fatos ocorridos durante o trabalho de campo. Além do registro escrito, há colagens, adesivos sobre os lugares estudados, croquis (esboços) da paisagem e até mesmo fotografias.

A avaliação deve ser bem estruturada, considerando os objetivos de um trabalho de campo, que foram estabelecidos pelo(s) professor(es) no momento em que planejaram tal atividade e se lançou mão desse recurso pedagógico para tal. Um trabalho de campo pode ter muitas dimensões, desde que todas estejam bem articuladas aos objetivos pedagógicos do ano/faixa etária.

Como culminância, os alunos do ensino fundamental podem realizar um workshop, expondo os resultados obtidos no trabalho de campo, como a produção de maquetes e/ou apresentações culturais, tais como musicais, teatrais; construção de murais com fotos das turmas em diversos momentos do trabalho de campo para que as famílias consigam visualizar como essas atividades são realizadas na escola

e assim sucessivamente. O importante é que o professor visualize as várias possibilidades de avaliação para um trabalho de campo, pois

[...] a atividade de retorno à sala de aula completa aquilo que no campo escapou, ficou subentendido ou mal-entendido. Ela ultrapassa o momento de reunião das entrevistas, fotografias e a narração das melhores vivências. (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p. 201).



É muito importante contemplar um momento de reflexão após o trabalho de campo, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. É nesse momento que as diferentes concepções de paisagem são verbalizadas, constituindo singularidades a serem exploradas pelo docente.

2.2. Patrimônio ambiental

No Brasil, o patrimônio ambiental é apreendido em um viés da conservação e da preservação ambiental.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que patrimônio deve se relacionar à valorização da cultura de um determinado local e não ser necessariamente tombado pela Unesco para que sua valorização e reconhecimento aconteçam. A praça próxima à escola pode ser um patrimônio cultural ou até mesmo natural.

A preservação do patrimônio natural propicia excelente exercício de integração entre os elementos físicos e biológicos da natureza, os sistemas que estabelecem entre si e com as ações humanas. Fornece chaves para a proteção sinérgica de sítios e formações naturais significativas, em conjunto e harmonia com comunidade de plantas, animais e seres humanos, sobretudo com a cultura que cada grupo estabelece em relação à natureza, aos significados religiosos, míticos, legendários, históricos, artísticos, simbólicos, afetivos e tantos outros que podem ser conferidos pelo homem ao mundo natural. (IPHAN, 2017, p.4).



LINKS

Para conhecer os patrimônios naturais brasileiros considerados pela Unesco, acesse: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/environment/natural-heritage/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

O professor deve se atentar para os seguintes conceitos:

- Unidades de conservação: o público tem acesso a essas áreas, mas com limites. Deve-se exercer práticas de manejo sustentável a ponto de não danificar ou alterar o meio.
- Unidades de preservação: área de conteúdo importante e relevante. Nesse caso, é preciso uma postura diferenciada, haja vista que mínima presença humana pode causar desequilíbrio e danos.



A educação patrimonial e ambiental deve ser conduzida de modo a contemplar a pesquisa, o registro, a exploração das potencialidades dos bens culturais e naturais no campo da memória, das raízes culturais e da valorização da diversidade. À medida que o cidadão se percebe como parte integrante do seu entorno, tende a elevar sua autoestima e a valorizar a sua identidade cultural. Essa experiência permite que esse cidadão se torne um agente fundamental da preservação do patrimônio em toda sua dimensão. (PELEGRINI, 2006 p. 14).

Existem no Brasil as **unidades de conservação**, nas quais estão as áreas de proteção ambiental, estas são monitoradas pelo poder público em suas três esferas, reguladas pela Lei nº 9.985/2000. As unidades de conservação se dividem entre as de proteção integral e as de uso sustentável, confira detalhes no quadro seguinte:

Quadro 4.1 | Unidades de conservação no Brasil

Unidades de proteção integral	Unidades de uso sustentável
Apresentam as categorias: estações ecológicas, reservas biológicas, parques nacionais, monumentos naturais e refúgios de vida silvestre. Possui objetivos atrelados à pesquisa e preservação dos elementos naturais. Seu uso se destina a pesquisas científicas, visitação pública e para fins educacionais.	Apresentam as categorias: área de proteção ambiental (APA), área de relevante interesse ecológico (ARIE), floresta nacional (FN), reserva extrativista, reserva de fauna, reserva de desenvolvimento sustentável e reserva particular do patrimônio natural (RPPN). Tem como objetivo a proteção da biodiversidade e a manutenção dos ecossistemas naturais, além de assegurar as práticas sustentáveis. Seu uso é direcionado às pesquisas científicas com restrições de interação com o meio. As visitas são permitidas, mas não em toda a área.

Fonte: adaptado de: <http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/unid/>. Acesso em: 1 set. 2017.

LINKS

Conheça os mapas interativos das unidades de conservação brasileiras.

Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs/mapas>>. Acesso em: 10 set. 2017.

É preciso que os alunos compreendam a diversidade biogeográfica de nosso país a partir de um olhar sobre os patrimônios ambientais, mas é também necessário seu entendimento sobre o patrimônio e que dele é parte constituinte.

Atividades de aprendizagem

1. Observe a imagem seguinte:

Figura 4.4 | Cataratas do Iguaçu (Paraná)



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/cachoeira-ponto-tur%C3%ADstico-turismo-2301249/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

De acordo com os conceitos discutidos, pode-se classificar este patrimônio enquanto:

- a) Histórico.
- b) Natural.
- c) Biológico.
- d) Ecológico.
- e) Aquático.

2. Leia a citação a seguir:

"Durante o trabalho de campo, o professor deve manter-se como elo de motivação e despertando o interesse dos alunos, discutindo e fazendo perguntas que agucem a curiosidade, de tal forma que sintam a importância e a necessidade dessa atividade como complementação da aula teórica" (TOMITA, 1999, p. 2).

O trabalho de campo pode ser iniciado na educação infantil e/ou apenas no ensino fundamental, momento no qual História e Geografia estão presentes no currículo? Justifique sua resposta.

Fique ligado

Atividades que envolvam estudos extraclasse, ou seja, atividades de campo, são excelentes oportunidades para que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental compreendam que o conhecimento histórico e geográfico transcende os muros da escola. Práticas pedagógicas que envolvam o estudo do Patrimônio Cultural, a partir de trabalhos de campo, devem fazer parte do planejamento do professor, relacionar-se aos conteúdos estudados em sala e às experiências de vida dos alunos. De forma alguma, essas atividades devem ser tomadas apenas como passeios, mas, sobretudo, como momentos de aprendizagem e construção do conhecimento.

Para concluir o estudo da unidade

Nesta unidade abordamos conceitos e práticas que envolvem o trabalho pedagógico com patrimônio cultural que podem ser desenvolvidas nas aulas de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

As diversas possibilidades de práticas pedagógicas serão efetivas para a aprendizagem do aluno e significativas para a sua constituição como sujeito, enquanto parte de um planejamento organizado pelo professor, com base em um aporte teórico e que apresentem, de forma clara, os objetivos de se trabalhar dessa forma. Somente dessa maneira, essas práticas possibilitam transformar as disciplinas de história e geografia em experiências dinâmicas, reflexivas, críticas, vivas e não apenas em conteúdos baseados na repetição ou memorização de fatos e conceitos.

Atividades de aprendizagem da unidade

1. Uma proposta interessante para o ensino de história nas séries iniciais é a visita a um museu. Quando pensada a partir de uma proposta pedagógica consistente, a visita contribui para que o aluno construa seu conhecimento sobre o passado. Sobre esse tema, julgue os itens a seguir:

- I – Ao utilizarmos objetos de museus no ensino de história, contribuímos para que os alunos aprendam sobre a vida em outras sociedades.
- II – Ao trabalhar com visitas a museus, o professor deve identificá-los com lugares de memória, lugares de representações sociais.
- III – A proposta de atividade em museus possibilita aos alunos perceberem que a história é feita apenas do passado.

Agora assinale a alternativa que apresenta somente os itens CORRETOS:

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

2. (ENADE 2011) Em nossa sociedade errante, constantemente transformada pela mobilidade e ubiquidade de seu presente, patrimônio histórico tornou-se uma das palavras-chave. Ela remete a uma instituição e a uma mentalidade. Constituindo-se de bens materiais, imateriais e naturais de importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade, entendemos que a noção de patrimônio é construída ao longo da história como, também, o sentido de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos sociais, assegurando-lhes uma identidade cultural e uma continuidade de saberes, fundamentais como suporte para a formação do sujeito como cidadão. O culto que se rende hoje ao patrimônio histórico deve merecer de nós mais do que simples aprovação. Ele requer um questionamento porque se constitui elemento revelador, negligenciado, mas, brilhante, de uma condição da sociedade e das questões que ela encerra.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Considerando a atualidade do tema apresentado no texto e a necessidade da conscientização do sujeito ainda no contexto escolar, é preciso:

- a) Exercitar o espírito cidadão, tornando-o mais ativo no processo de reconhecimento e conservação dos bens materiais em detrimento dos bens imateriais, sendo estes desnecessários à cultura contemporânea.
- b) Sensibilizar a sociedade para a reprodução das práticas e técnicas características das manifestações culturais regionais do nosso país, promovendo uma forma de mecanização das tradições e de valorização de novas propostas culturais.
- c) Criar cursos para capacitação de adultos, universitários e estrangeiros sobre a preservação do nosso patrimônio cultural e artístico, por meio de programas em museus.
- d) Recolher provas da importância da obra ou do objeto que será mantido em um museu para ser contemplado, pois só assim é possível preservar os bens materiais.
- e) Reconhecer os saberes e ofícios tradicionais, celebrações, festas e danças populares, formas de expressão e vestuário, como fonte do patrimônio e da cultura imaterial.

3. Sobre atividades propostas em museus, os autores Almeida e Vasconcellos (2002, p. 107) fazem a seguinte afirmação:

"O contato com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à construção de uma memória e da preservação de um passado".

Acerca desse tema, julgue as afirmações a seguir, indicando V para as verdadeiras e F para as falsas:

() Os objetos presentes nas exposições dos museus podem ser considerados documentos históricos, na medida que estabelecem um diálogo entre o presente e o passado.

() A visita ao museu em si não é suficiente para que o aluno construa conhecimento sobre o passado, é necessário que ele também compreenda as mensagens propostas pelas exposições.

() É importante que o professor se informe sobre o conteúdo da exposição antes de levar os alunos ao museu e prepare um roteiro de observação.

() O potencial educativo dos museus se justifica, principalmente, porque os objetos presentes nas exposições ilustram por si só e de forma concreta, as aulas de história.

Agora assinala a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

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

4. Certa vez a professora Marina resolveu estruturar um trabalho de campo em uma unidade de conservação, classificada como "Unidade de conservação de uso sustentável". Ao pesquisar mais sobre o assunto, ela encontrou muitas informações. Leia as afirmativas a seguir sobre a pesquisa realizada:

I- O uso dessa unidade é exclusivamente para pesquisas científicas, a professora não poderá levar os seus alunos.

II- O uso dessa unidade é para a realização de pesquisas científicas e também visitas, ainda que guarde alguns critérios rigorosos para fins de preservação.

III- Reserva biológica é uma das categorias desse tipo de unidade.

IV- Reserva particular de patrimônio natural (RPPN) é uma das categorias desse tipo de unidade.

As afirmativas que correspondem a uma unidade de conservação de uso sustentável são:

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

5. Observe a imagem seguinte:

Figura: 4.5 | Vitória-régia



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/planta-planta-aqu%C3%A1tica-flor-142101/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

O trabalho com esta imagem, em uma aula de Geografia, para o ensino fundamental, pode considerar os seguintes objetivos:

- I- Trabalhar a Floresta Amazônica enquanto patrimônio ambiental.
- II- Explorar as lendas sobre a vegetação (Vitória-régia).
- III- Conceituar apenas o tipo de vegetação, pois o folclore da região norte não precisaria ser explorado.
- IV- Desvincular o conceito de patrimônio ambiental desta imagem, pois simboliza apenas um tipo de vegetação.

Agora, assinale a alternativa que apresenta somente as assertivas corretas:

- a) I e IV.
- b) III e IV.
- c) I e II.
- d) II e III.
- e) II e IV.

Referências

- ALMEIDA, A. M.; VASCONCELLOS, C. de M. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 104-116.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 5.1.
- CARDOZO, O. C. S.; AMARAL, E. H. **A utilização do museu virtual no ensino da disciplina de história**. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/JL5cxH>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FARINA, B. C.; GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANÇA, E. T. O trabalho de campo no ensino fundamental. In: ARCHELA, R. S. **Ensino de Geografia**: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.
- HALBWACHS, M. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HORTA, M. O que é educação patrimonial. In: Boletim Educação Patrimonial, TV Escola, 2003, p. 5-10. Disponível em: <<https://goo.gl/tpqJGS>>. Acessado em: 29 set. 2017.
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Patrimônio Natural. 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Patrimonio_Natural_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.
- KROHN, E. R. et al. **Educação patrimonial**. (s.d.) Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.
- LE GOFF, J. A história como ciência: o ofício de historiador. In: **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. pp. 105-127.
- LIMA, M. A. Ação educativa no Museu Histórico de Londrina. In: LIMA, et al. (Orgs.). **Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica**: aproximações e desafios. Londrina: UEL, 2013, p. 195-203.

MAGALHÃES, L. H. Educação patrimonial e memória: a percepção de alunos de ensino fundamental acerca do patrimônio cultural local. In: LEAL; PAIVA (Orgs.). **Patrimônio e história**. Londrina: Unifil, 2014, 39-48.

MATTOZZI, I. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MONTEIRO, A. M. Ensino de história: entre história e memória. In: SILVA, G. V. da.; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Org.). **História e educação: territórios em convergência**. Vitória: UFES/PPGH, 2007. p. 59-80.

NASCIMENTO, R. **O objeto museal, sua historicidade**: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, 1993, (10), pp. 7-28.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>>. Acesso: em 14 set. 2017.

PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v26n51/07.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

PLENS, C. R. Patrimônio, uma via de mão dupla. In: LEAL; PAIVA (Orgs.). **Patrimônio e história**. Londrina: Unifil, 2014, p. 27-37.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

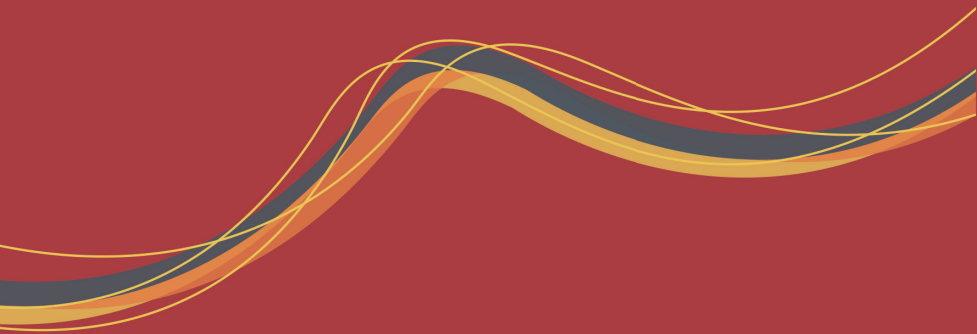
TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Revista do Departamento de Geografia UEL**. v. 8. n. 1. 1999, p. 2.

Anotações

[illegible]

Anotações

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



ISBN 978-85-522-0311-7



9 788552 203117 >