

O PLANO DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Santiago Alves de Siqueira

Mestre em Geografia –
Universidade Federal de Santa
Catarina.

Prof. da Rede Municipal de
Educação de Florianópolis e
Doutorando no Programa de Pós-
Graduação em Geografia/
Universidade Federal de Santa
Catarina
santiagomf@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância pedagógica do plano de ensino para construção de saberes geográficos no ensino fundamental. Nossa perspectiva é ampliar o debate sobre os objetivos e possibilidades da geografia no ensino básico trazendo para a discussão a construção de conceitos como eixo orientador para que a geografia escolar possa cumprir um de seus propósitos: auxiliar os alunos na compreensão do espaço geográfico.

Palavras-chave: Plano de Ensino, Construção de Conceitos, Geografia Escolar.

The teaching plan and the construction of concepts in school geography

Abstract

This paper presents a reflection on the pedagogical importance of the teaching plan for the construction of geographical knowledge in elementary school. Our perspective is to broaden the debate on the objectives and geography of possibilities in bringing basic education to discuss the construction of concepts as guiding principle for that school geography to fulfill one of its purposes: to help students in understanding the geographical space.

Keywords: Teaching Plan, Concept Construction, School Geography.

El plan de enseñanza y la construcción de conceptos en la geografía escolar

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la importancia pedagógica del plan de enseñanza para la construcción del conocimiento geográfico en la escuela primaria. Nuestra perspectiva es ampliar el debate sobre los objetivos y la geografía de posibilidades de llevar la educación básica para discutir la construcción de conceptos como principio rector de que la geografía escolar para cumplir con uno de sus propósitos: para ayudar a los estudiantes en la comprensión del espacio geográfico.

Palabras claves: Plan de Enseñanza, Construcción de Conceptos, Geografía Escolar.

Introdução

É necessário advertir que este artigo exprime as primeiras reflexões oriundas dos estudos de um doutoramento, cuja as análises encontram-se em processo de amadurecimento. O que aqui se ventila são visões em construção sobre o cotidiano escolar cuja intenção é contribuir com o debate visando a qualificação do trabalho docente.

Nossa intenção, para este momento, é contribuir com as discussões sobre o plano de ensino do professor, já que análises feitas em alguns desses documentos mostram que sua construção possui um caráter mais burocrático do que pedagógico.

É neste sentido, o de resgatar a importância pedagógica da construção de um plano de ensino, antecipando que não há nenhuma indicação de modelo a ser seguido pelo professor, que levantamos algumas discussões acerca da melhor eficácia de um plano de ensino quando se tem a clareza de seus objetivos no conjunto do planejamento escolar.

O destaque fica por conta da defesa de que é necessária uma maior valorização dos conceitos em relação aos conteúdos que, de certo modo, sempre dominou a construção dos planos de ensino.

Insistimos na ideia de que o plano de ensino é algo a ser construído por defender que este documento, apesar de um caráter de planejamento (semestral ou anual) deve estar imbuído da condição de reescrita permanente.

A importância do planejamento

Ao contrário do que se possa pensar, o trabalho do professor não começa na sala de aula. Aliás o que se faz em sala de aula é reflexo de um trabalho pensado e estruturado antes do início das atividades de ensino e aprendizagem realizadas entre professor e aluno, ou seja, a construção do plano de ensino.

Mesmo não ocorrendo em sala de aula e não necessariamente com a presença dos alunos, o plano de ensino do professor constitui-se de uma atividade pedagógica carregada de intenções, posição política e filosófica. Trata-se da organização das intenções pedagógicas manifestadas pelo professor para um determinado período letivo incorporando nesse roteiro um sentido de processo.

O plano de ensino é parte de um processo de construção de identidade de escola que juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de aula¹ possibilitam a materialização do projeto de ensino.

O plano de ensino é definido por Libâneo (1994, p. 232) como sendo “um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” ainda segundo o autor esse documento pressupõe os seguintes componentes:

justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos).” (LIBÂNEO, 1994, pp. 232-233).

¹ O plano de aula pode ser definido como um “detalhamento do plano de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 241).

Deve ser um documento elaborado pelo professor onde este possa apresentar os objetivos de uma determinada área do conhecimento (a geografia, por exemplo) para um determinado público (por exemplo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental).

Se o professor constrói um plano de trabalho, um planejamento pedagógico para uma determinada área do conhecimento onde se determina que esse plano de ensino possui um público a ser atingido é conveniente que este público possa entender o que se pretende com este planejamento sendo que sua construção deve ser acessível para este público interessado. Neste sentido a pergunta inicial a se fazer seria: quem são os leitores do plano de ensino do professor?

Há neste contexto alguns atores que se apresentam com legitimidade para reivindicar o interesse no plano de ensino a saber: a escola, os alunos e seus responsáveis legais e o próprio professor.

Com um público tão amplo e notadamente diverso a construção de um plano de ensino deve, de forma clara e acessível, possibilitar aos seus leitores a compreensão dos objetivos da disciplina para um determinado ano escolar e os caminhos que deverão ser tomados para se alcançar tais objetivos. Neste sentido justifica-se a presença de alguns elementos básicos para a construção deste documento. Libâneo (1994) destaca sete pontos para a elaboração do plano de ensino, a justificativa da disciplina, a delimitação dos conteúdos, os objetivos específicos, o desenvolvimento metodológico a introdução e preparação do conteúdo, o desenvolvimento ou estudo do conteúdo e a aplicação.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)			
Disciplina: Série: Ano: N.º de aulas no ano: no semestre:..... Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas) Objetivos gerais:			
Objetivos específicos	Conteúdos	N.º de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I 1). 2). 3). 4). Unidade II 1). 2). 3).		
Bibliografia (do professor): Livro adotado para estudo dos alunos:			

Figura 1 - Modelo proposto de um plano de ensino

Fonte: Libâneo (1994, p. 232).

O modelo apresentado por Libâneo (FIGURA 1) nos oferece uma orientação de como um plano de ensino pode ser estruturado, cabendo ao professor no exercício de sua autonomia didático/pedagógica construir seu plano de ensino a partir de sua realidade escolar.

Nesta estrutura apresentada, mesmo compreendendo que é legítimo do professor as escolhas sobre forma e conteúdo de seu plano de ensino, elementos como

justificativa da disciplina, objetivos gerais e específicos são fundamentais para a estruturação desse documento e neste sentido a ausência desses componentes implica numa desqualificação do documento.

Segundo Libâneo (1994) o plano de ensino deve responder na justificativa da disciplina

qual a importância e o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos? Em outras palavras, para que serve ensinar tal matéria? (LIBÂNEO, 1994, p. 233).

A “matéria” de que trata a pergunta tem o sentido de disciplina escolar (Geografia, História, Arte, Educação Física, etc.). No caso da Geografia, mas não só desta, a substituição desse termo “matéria” por área do conhecimento, nos oferece uma maior possibilidade de discussão sobre como as bases da geografia acadêmica (adquiridas na formação inicial do professor) podem auxiliar na construção de uma geografia escolar. Essa geografia, segundo Cavalcanti (2008)

é realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia acadêmica quanto a didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar já construída. (CAVALCANTI, 2008, p. 25)

Deste modo, para que o professor consiga responder para que serve ensinar (tal matéria) geografia, e para que ele possa qualificar essa resposta, um caminho poderia ser a reflexão de como a área do conhecimento da geografia, através da geografia escolar, pode auxiliar os alunos na “tarefa de entender o espaço geográfico.” ? (CAVALCANTI, 2010, p. 16)

Esta pergunta deve ser respondida pelo professor e a resposta entendida por toda uma diversidade escolar. Um elemento que poderia auxiliar o professor nesta tarefa é o entendimento da necessidade de construção de processos de ensino e aprendizagens na perspectiva da interdisciplinaridade.

O auxílio da geografia acadêmica no processo de construção de uma geografia escolar onde o aspecto da interdisciplinaridade é uma das premissas fundamentais para o sucesso dessa construção, reforça a necessidade de que para ser interdisciplinar no ambiente escolar é preciso, antes de tudo, uma compreensão disciplinar. Não é possível ser interdisciplinar sem uma sólida base disciplinar.

[O] pensar interdisciplinar ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada especialista, mediante a utilização de métodos e técnicas de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual. (PONTUSCHKA, 2009, p. 152).

Neste sentido, o trabalho interdisciplinar tem por princípio a contribuição de cada disciplina sobre um determinado tema como por exemplo, a cidade, da qual

falaremos ainda neste artigo e que pode ser discutido e apreendido de forma interdisciplinar considerando que na escala das cidades

a análise pode ser sistematizada por meio de alguns elementos, como: o plano urbano, a densidade de população, as habitações e os imóveis de uso comercial, o equipamento de serviços, as características demográficas e étnicas e as características socioprofissionais. (CAVALCANTI, 2008, p. 65).

Apesar do modelo de plano de ensino (Figura 1) apresentado por Libâneo (1994) chamar a atenção para os conteúdos da disciplina, são os conceitos que darão substancialmente as bases para o professor pensar e desenvolver em sala de aula uma estrutura de pensamento capaz de auxiliar o aluno na reflexão sobre o seu espaço de vivência.

Segundo Castellar (2010, p. 99)

Para se trabalhar especificamente com conceitos como paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, é necessário que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças ou na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar.

Pensar um plano de ensino de geografia para a construção da geografia escolar com base nas estruturas conceituais da geografia acadêmica seria promover uma inversão de valores de 180° na estrutura de ensino atual onde o conteúdo é, não raras vezes, o determinante do processo pedagógico onde, contudo, sua apreensão sequer é alcançada.

A realidade brasileira nos revela que o discurso adotado em sala de aula pelo professor ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos da mídia. Nessa perspectiva, a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet. (CASTELLAR, 2010, p. 1).

As diferentes concepções que podem ser dadas à geografia “foram gestadas por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos” (TONINI, 2003, p. 13) resultando em “finalidades plurais na escola” (op. cit. p. 13). Ao mesmo tempo em que a geografia do professor é influenciada pela geografia do livro didático, este se torna responsável pelos diferentes discursos presentes em sala de aula, conforme argumenta Tonini

Os múltiplos discursos que se inscrevem na Geografia, a maioria, estão inscritos nos livros didáticos, resultando formações discursivas distintas.” (TONINI, 2003, p. 13).

Apesar do forte apelo a tudo que é digital e que possa estar “*online*” o livro didático (em sua versão impressa) ainda continua sendo um dos recursos mais importantes no cotidiano escolar e o mais utilizado e solicitado pelos professores como ferramenta para a prática do ensino. Não se pode negar, neste sentido, a importância que

este recurso pedagógico possui quando se pensa nas geografias que são praticadas em sala de aula.

Dada a importância desse recurso didático no contexto escolar Castellar (2010, pp. 137-138) observa que

o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não o transformando no objetivo principal da aula. (CASTELLAR, 2010, pp. 137-138).

Quando o livro didático se torna o principal objeto na sala de aula, fechando-se em si mesmo, como principal objeto e objetivo das aulas, a geografia escolar ou sua possibilidade concreta deixa de ser, dando lugar ao que Kaercher observa como sendo um ensino enfadonho, uma característica das instituições escolares atuais onde, segundo o autor,

há uma fortíssima tendência a diagnosticar um quadro bastante sombrio: professores e alunos desmotivados, atividades cognitivas pouco interessantes e criativas, enfim, um quadro mais de dissabores do que de bons humores.” (KAERCHER, 2014, p. 31).

Kaercher não imputa explicitamente nem tampouco exclusivamente ao livro didático a responsabilidade de uma escola pouco criativa. Há vários elementos que contribuem para tal situação, contudo o livro didático (ou sua subutilização) têm forte relevância nesse contexto. O fato do professor não dá a devida importância aos mapas, gráficos, tabelas e outros dados que aparecem nos livros didáticos de geografia implica em algumas hipóteses levantadas por Kaercher,

ou o professor não julga importantes as informações ali contidas, ou ainda, acredita que tais informações já estão incorporadas, entendidas pelos alunos, ou pior, ele próprio domina pouco este importante instrumental. (KAERCHER, 2014, p. 85).

Este breve olhar sobre o livro didático serve para a reflexão da importância deste recurso para o trabalho do professor, especialmente onde a ausência de outras ferramentas ou materiais didáticos é uma realidade. A respeito de sua utilização reforça-se a referência de que o professor precisa de uma sólida compreensão disciplinar para que, com isso, possa explorar ao máximo as possibilidades dadas por esse recurso.

O papel dos conceitos na aprendizagem

O simples e linear acompanhamento dos conteúdos presentes no livro didático, ou em qualquer outra fonte de informação, não garante um aprendizado sobre um determinado tema, tampouco da própria geografia. Neste sentido, a construção de conceitos apresenta-se como caminho para a compreensão de uma determinada realidade concreta.

O conceito está a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. Entretanto, descrever um fenômeno, estabelecer relação entre palavra e objeto e resolver problemas, embora indispensáveis, não são suficientes para sua formação, pois conceituar envolve criatividade e muitas atividades intelectuais [...]

que levam o pensamento a se emancipar da percepção. (COUTO, 2006, p. 87).

A partir dessas considerações é possível afirmar que a estruturação e aplicação de um plano de aula centrado nos conceitos e não nos conteúdos permitem uma melhor condição pedagógica para a apreensão da realidade já que eles “são fundamentais à compreensão da realidade” (COUTO, 2006, p. 94).

Essa orientação para uma educação geográfica com base na estrutura de construção de conceitos permite ao professor em conjunto com seus alunos, fazer uma análise de um dado fenômeno social e/ou natural com o auxílio da geografia. Entretanto, a compreensão de que o uso de conceitos como estrutura para o processo de generalização e abstração de um determinado tema não exclui a importância da seleção, feita pelo professor, dos conteúdos que serão abordados, inclusive para a compreensão e construção de novos conceitos.

O plano de ensino da geografia na perspectiva da construção de conceitos

A discussão acerca da construção do plano de ensino de geografia perpassa pelo esforço em responder qual a tarefa da geografia no ensino básico (fundamental ou médio). Esse entendimento é o ponto de partida para se definir qual caminho ou caminhos o professor irá seguir visando alcançar os objetivos propostos.

A resposta sobre o porquê da geografia no ensino básico deve considerar elementos da ciência geográfica e sua responsabilidade em auxiliar os alunos na compreensão do mundo através da análise do espaço, bem como a incorporação de elementos particulares da unidade educativa para a qual o planejamento está sendo construído, considerando as necessidades locais de aprendizagens dos alunos, fato que os tornam coautores do processo de construção do plano de ensino.

Entendemos a complexidade dessa questão reconhecendo a necessidade de um conjunto de elementos formativos necessários para a construção de uma justificativa sobre as contribuições de uma geografia acadêmica na construção de um saber geográfico escolar que seja capaz de auxiliar os alunos a compreender, com essa geografia escolar, a dinâmica do espaço geográfico.

Neste sentido a estrutura do plano de ensino de geografia deve conter, inicialmente, dois elementos iniciais para reflexão - 1. A justificativa da disciplina e 2. Os objetivos gerais.

A partir do entendimento dos dois pontos iniciais uma seleção de conteúdos se faz necessário para que os objetivos gerais sejam atingidos a partir da definição dos objetivos específicos pautados nos conteúdos selecionados.

Elementos como conteúdos e metodologia devem ser de exclusiva responsabilidade do professor que, no exercício de sua autonomia pedagógica, uma reivindicação “pelo bem da própria educação” (CONTRERAS, 2012, p. 212), buscará através de suas escolhas as referências que melhor possam contribuir com o seu trabalho e a prática de sua geografia.

É importante criar as condições que possam garantir a autonomia do professor no processo de construção do plano de ensino e a continuidade dessa autonomia na aplicação desse plano.

A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à

perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. (CONTRERAS, 2012, p. 2012).

Essa desumanização a que se refere Contreras, a partir da não autonomia do professor, reflete nas relações pedagógicas de sala de aula tornando a relação professor-aluno uma relação estéril, uma relação burocratizada.

Dentro de suas análises sobre o exercício da autonomia profissional Contreras (2012) considera três modelos de professores – o especialista técnico; o profissional reflexivo e o intelectual crítico, cada qual com uma concepção distinta da autonomia profissional. Revelamos nossa maior proximidade com as características do intelectual crítico cuja concepção da autonomia profissional, segundo Contreras implica numa

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Trata-se de uma autonomia necessária. Freire (1996, p. 29) nos lembra que “ensinar exige criticidade”, não sendo possível ser crítico ou exercer minimamente uma pedagogia voltada para a emancipação sem que o professor possa desenvolver com autonomia sua prática educativa, ou seja, a liberdade para ensinar.

Apesar da relevância da seleção dos conteúdos e das opções metodológicas para o ensino, é no desenvolvimento de conceitos que as escolhas de determinados conteúdos farão sentido no processo de apreensão de uma determinada realidade.

Em prática nosso argumento atesta que não são os conteúdos geográficos que irão determinar a compreensão de uma determinada realidade espacial, mas a construção de conceitos. São estes que criam as condições concretas para que os alunos possam analisar, comparar, atestar e comprovar uma dada realidade.

A análise de uma realidade a partir dos conceitos serve, inclusive, para a construção de novos conceitos e a possibilidade de compreensão de novas realidades.

Imaginemos que temos um rio e que estamos em sua margem direita. Nosso objetivo seria chegar à outra margem. Como poderíamos alcançar tal proeza? A travessia poderia ser feita à nado, de barco, de avião, atravessando uma ponte, caminhando em direção à sua nascente contornando-a, etc. A escolha do caminho, ou seja, a “metodologia” utilizada para atravessar o rio é uma escolha muito particular do professor. Em uma situação de aprendizagem dificilmente o professor encontrará numa única metodologia as condições necessárias para que todos aprendam, voltando à nossa metáfora, certamente ao escolher atravessar de avião alguns alunos ficarão para trás por ter medo de voar, ao escolher o nado como única forma de atravessar o rio os que não sabem nadar não irão alcançar a outra margem do rio. Podemos constatar que não há uma escolha única quando se fala em metodologia de ensino, a escolha metodológica deve ser feita de acordo com as necessidades dos alunos o que os tornam coautores dessa escolha.

Entendido o contexto do método de travessia voltemos nossa atenção para o conteúdo “rio”. Compreender o conteúdo rio é fundamental se pretendemos atravessá-lo, mas poderíamos estar interessados no rio apenas para nele pescar. Observa-se com

isso que, o conteúdo rio será sempre rio, independente da abordagem dada a ele (para atravessá-lo ou para nele pescar). Todavia, quais elementos conceituais preciso compreender para atravessar um rio? Esses conceitos são os mesmos caso eu queira apenas usar o rio para pescar? O que irá determinar o sucesso da travessia, ou seja, alcançar o outro lado da margem, é o uso correto de conceitos que deverão ser desenvolvidos e apreendidos para que, independente da escolha do meio (à nado, de barco, etc.), se possa alcançar o fim (a outra margem).

Em resumo, o plano de ensino deve observar que para a compreensão de determinado conteúdo pelos alunos é possível, e às vezes necessário, utilizar mais de uma metodologia e que são as escolhas conceituais, seu desenvolvimento e apreensão, que irá proporcionar a compreensão de um dado problema e caminhos para uma possível solução, ou várias delas.

O que ensinar nas aulas de geografia?

Esta é uma segunda pergunta que o professor deverá responder durante a elaboração do plano de ensino e já se adianta que não há uma resposta única para esta questão. O que fica evidente é que a resposta para esta questão dada ao professor do ensino básico vai depender, segundo Cavalcanti (2012, pp. 130-131) das “escolhas teórico-metodológicas sobre a geografia como saber científico e sobre sua contribuição social.”

Supondo que o professor encontre uma resposta à essa questão, a consolidação sobre o que ensinar nas aulas de geografia teria uma maior chance de êxito ao considerar nesta equação não os aspectos de um senso comum relacionados ao que se ensina e o porquê se ensina o que se ensina na escola. Apple (2008) considera que para uma compreensão mais crítica desse processo devemos refazer a pergunta considerando a legitimidade dos conteúdos que se ensinam, para o autor

o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). (APPLE, 2008, p. 83).

Mesmo em confronto com o exercício de sua autonomia na seleção de conteúdos a partir, por exemplo, de orientações (que se tornam, via de regra, determinações) curriculares, portadoras do “conteúdo legítimo a ser “ensinado”, o professor ainda pode, através de sua prática educativa na sala de aula, buscar superar a estrutura impositiva dos conteúdos curriculares que é outra preocupação que podemos aqui destacar. A essa

prática que Apple (2008, p. 88) chamou de “estrutura profunda da experiência escolar” levanta-se duas questões

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? (APPLE, 2008, pp. 88-89).

Refletir sobre essas questões possibilita o entendimento de como os professores contribuem para aprendizagens que insistem em superar o modelo hegemônico. Essa resistência permite, por exemplo, uma abordagem mais crítica dos conteúdos, proporcionando uma relação dos alunos com a geografia, mesmo que contaminada pela imposição de um currículo institucionalizado, voltada para a construção de uma geografia escolar que seja capaz de contribuir com a autonomia do pensamento e a formação de cidadãos críticos, éticos e mais preparados para a construção de uma sociedade mais justa.

Um método para uma intervenção mais próxima aos interesses de uma ação autônoma e emancipatória é a orientação das aulas de geografia centradas no processo de construção conceitual.

Alerta-nos Castellar (2010, p. 99) que

Para se trabalhar especificamente com conceitos como paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, é necessário que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças ou na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar. (CASTELLAR, 2010, p. 99).

A necessidade de uma competência disciplinar para o trabalho pedagógico com base na construção de conceitos ganha fôlego quando observamos as dificuldades que professores de geografia enfrentam para a abordagem de determinados conteúdos nesta disciplina.

A constatação desta dificuldade pode ser observada na seleção de conteúdos presentes nos livros didáticos que, não raras vezes, são “pulados” ou deixados de lado por causar estranhamento por parte do professor. Isso reforça a posição de Kaercher (2014, p. 86) que, em uma breve reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula, afirma que o professor deve ter discernimento para selecionar os livros com conteúdos que possam se ajustar com sua forma de ver a geografia. Entendemos que essa escolha só é possível através do exercício da autonomia intelectual e profissional.

A consolidação dos conceitos geográficos na construção de uma geografia escolar que seja capaz de auxiliar os alunos a compreender a produção do espaço através das ações que os homens exercem no próprio espaço implica no entendimento de que “os conceitos são fundamentais à compreensão da realidade” (COUTO, 2006, p. 94).

A cidade como conteúdo

Para esta nossa reflexão, definiremos a cidade, como tema de estudo, para compreender determinados fenômenos de interesse (e/ou de competência) da geografia escolar.

Compreendendo a cidade como o “lugar revolucionário” (SANTOS, 2014, p. 59) sua análise deve ser histórico e geográfica, um objeto de estudo explicitamente interdisciplinar que possibilita, através das construções conceituais a compreensão do próprio objeto da geografia, o espaço geográfico, considerando-se a advertência de Santos de que o geógrafo, e acrescentamos, o professor de geografia

está condenado a errar em suas análises se considera somente o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos.” (SANTOS, 2014, pp. 63-64).

Para melhor refletir sobre o papel da cidade na compreensão do espaço numa visão de totalidade sem cair nos equívocos de análise do lugar em si mesmo devemos conceber que

o planeta, como entidade material e humana, é uma totalidade, e que em cada um de seus momentos, a história também é uma totalidade. [...] A cada momento, é como se a totalidade se estivesse cindindo, para reconstruir-se no momento seguinte, onde uma nova cisão renova o movimento. [...] Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. A região e o lugar, aliás, definem-se como funcionalização do mundo e é por eles que o mundo é percebido empiricamente. (SANTOS, 2008, p. 165).

Com essa advertência podemos inferir que a cidade, como lugar de vivência ou como coloca Cavalcanti (2008, p. 63) “o lócus privilegiado da vida social” torna-se conteúdo relevante ao ensino da geografia já que a geografia “é uma das ciências que se tem dedicado à análise da cidade e da vida urbana” (op. cit. p. 64).

A análise da cidade enquanto conteúdo nas aulas de geografia criam possibilidades de desenvolvimento de conceitos importantes para essa área de conhecimento que em seu conjunto proporciona uma compreensão espacial que seja capaz de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas leituras de mundo.

O papel da cidade na construção de conceitos

Eleger a cidade como conteúdo possibilita de forma concreta variadas situações didáticas capazes de levar o aluno a compreender, com a geografia, aspectos conceituais de lugar, paisagem, território, espaço, entre outros. Ao mesmo tempo, a inclusão desses conceitos no arcabouço teórico dos alunos, todavia, podem auxiliá-los na compreensão da cidade enquanto conteúdo.

Pensar a realidade de uma cidade a partir da construção de conceitos possibilita aos alunos desenvolverem os processos de generalização e abstração que

permitem captar a essência das coisas, suas regularidades e conexões, suas particularidades e generalidades, sua existência e sua essência, seu desenvolvimento. (COUTO, 2006, p. 94).

Nesse processo de aprendizagem, usar os conceitos como ferramenta estruturante do trabalho educativo proporciona aos alunos a apreensão e a construção gradativa de novos conceitos que permeiam as relações socioculturais e a dinâmica da natureza, fundamental para a compreensão dessas relações.

Assim, é fundamental que o aluno não apenas conheça os conteúdos, mas os utilize fundamentado em seus processos de construção conceitual e em suas experiências na cidade. Isso significa pensar o espaço que é construído pela sociedade da qual ele participa.

A utilização da cidade e do urbano enquanto conteúdos geográficos para alunos do ensino básico apresentam-se como possibilidade para se discutir, com a geografia, formas de apropriação do espaço. Conforme Castellar

A análise do “fenômeno cidade” pode ocorrer, do ponto de vista teórico, trazendo para o currículo escolar a cidade enquanto espaço de aprendizagem, compreendendo sua função, sua gênese e o processo histórico em que foi produzida, estabelecendo uma nova referência para a geografia escolar. (CASTELLAR, 2010, p. 120).

A cidade, bem como o urbano, podem ser portas de entrada para que de forma lúdico/concreta os alunos possam compreender seu espaço de vivência a fim de criticamente promover intervenções neste espaço compreendendo que, como sujeito, também contribuem para sua transformação.

Para que os alunos possam compreender e analisar fatos e fenômenos que presenciam em seu cotidiano, Cavalcanti (2008) nos lembra que os conceitos não podem ser estruturados a partir de definições prontas, a exemplo de o que é cidade, o que é uma metrópole, o que é periferia urbana, entre outras. É preciso, com a ajuda de uma sólida construção conceitual, compreender a cidade a partir do entendimento de que ela é resultado de uma determinada prática social, com conexões locais e globais. Trata-se, portanto, da materialização em constante movimento do processo de produção espacial, resultado de um processo histórico de produção social.

A Geografia entra como ferramenta que dará o aporte necessário, através de seus conceitos básicos, para a compreensão deste espaço vivido. Ressalta Cavalcanti (2008) que

O espaço como objeto de análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (CAVALCANTI, 2008, p. 18).

Utilizar o saber geográfico acadêmico para explicar um fenômeno social ou geográfico não significa transformar as aulas de geografia no ensino básico em tratados acadêmicos. O professor deve compreender que há uma especificidade tanto da geografia acadêmica quando da geografia escolar onde

A consciência da especificidade das geografias acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não “aplicar” seus conhecimentos acadêmicos na prática docente, pois a geografia escolar tem uma especificidade cf., por exemplo, Goodson 1990), que advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em parte das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos. (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

Essa compreensão de que a geografia escolar não é a geografia acadêmica é fundamental durante o processo de construção do plano de ensino do professor e, principalmente, durante sua aplicação em sala de aula. Esse entendimento abre caminho para o desenvolvimento de uma geografia escolar, própria do professor, própria dos alunos e própria da escola a qual está inserida, permeada das necessidades dos alunos e da comunidade a qual ela integra.

A compreensão de que não se pratica uma geografia acadêmica no ensino básico vai refletir na qualificação da geografia escolar que se dá em sala de aula num processo de construção entre professor e alunos.

Compreendendo assim o processo, o professor poderá perceber-se como parte desse conjunto de “realizadores” da geografia escolar, assumindo nele uma posição de sujeito, com relativa autonomia e acentuado senso crítico. (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

A construção de uma geografia escolar possibilita ao professor desta disciplina a autoria de sua geografia que, compartilhada com os alunos, imputa sobre essa prática a “co-intencionalidade” (FREIRE, 1980, p. 61) capaz de proporcionar uma emancipação do pensamento fazendo com que ambos (professor e alunos) se reconheçam como sujeitos no ato de produção de novos saberes e novos conhecimentos.

É importante insistir que a construção de uma geografia escolar não se trata de abandonar a geografia acadêmica, mesmo passando por métodos de construção distintos ambas, a geografia acadêmica e a geografia escolar, formam uma unidade, mas não se trata da mesma coisa, apesar de possuírem na ciência geográfica as bases que vão sustentar e fundamentar suas edificações teóricas.

Consideração finais

O plano de ensino trata-se de um importante documento de identidade da disciplina escolar e serve como instrumento de orientação do trabalho do professor. Por ele é possível identificar as intencionalidades pedagógicas de uma determinada disciplina escolar em relação ao contexto de escola e de cidadão que se quer formar.

Nossa principal preocupação é que na elaboração do plano de ensino a construção de conceitos possa ter, minimamente, a mesma importância que ao longo do tempo tiveram, e ainda têm, os conteúdos disciplinares.

Portanto, buscou-se neste artigo lançar luz sobre o tema compreendendo que o aprofundamento do debate sobre a importância do planejamento do professor é uma necessidade e que a construção de conceitos encontra no conteúdo cidade e urbano uma possibilidade concreta contribuindo, deste modo, para a análise e compreensão do espaço geográfico.

Neste artigo a ausência de uma proposta de modelo de plano de ensino vem ao encontro do nosso entendimento de que cabe ao professor a elaboração de seu próprio plano de ensino não sendo possível, portanto, a imposição de um modelo. O que pensamos ser possível fazer, e o que procuramos realizar neste artigo, foi a indicação de alguns elementos que defendemos ser necessário para a construção de um plano de ensino que possa minimamente cumprir o pressuposto de ser um documento inteligível aos interessados diretos (alunos e seus responsáveis) bem como no auxílio do planejamento do professor, cabendo ao docente a adesão ou não às nossas indicações.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2008.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jeruse. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 14ª edição, 2010.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia do professor**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. *In*: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 8ª ed. Paz e Terra, 1980.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato como a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

Artigo recebido em: 03 mar. 2017

Aprovado em: 25 abr. 2017
