

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**HISTÓRIA
GEOGRAFIA**

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Volume 2 - **Língua Portuguesa**

Volume 3 - **Matemática**

Volume 4 - **Ciências Naturais**

Volume 5 - **História e Geografia**

Volume 6 - **Arte**

Volume 7 - **Educação Física**

Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**

Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**

Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia
/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :
MEC/SEF, 1997.

166p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História :
Ensino de primeira à quarta série. I. 3. Geografia : Ensino
de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**HISTÓRIA
GEOGRAFIA**

**Brasília
1997**

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza

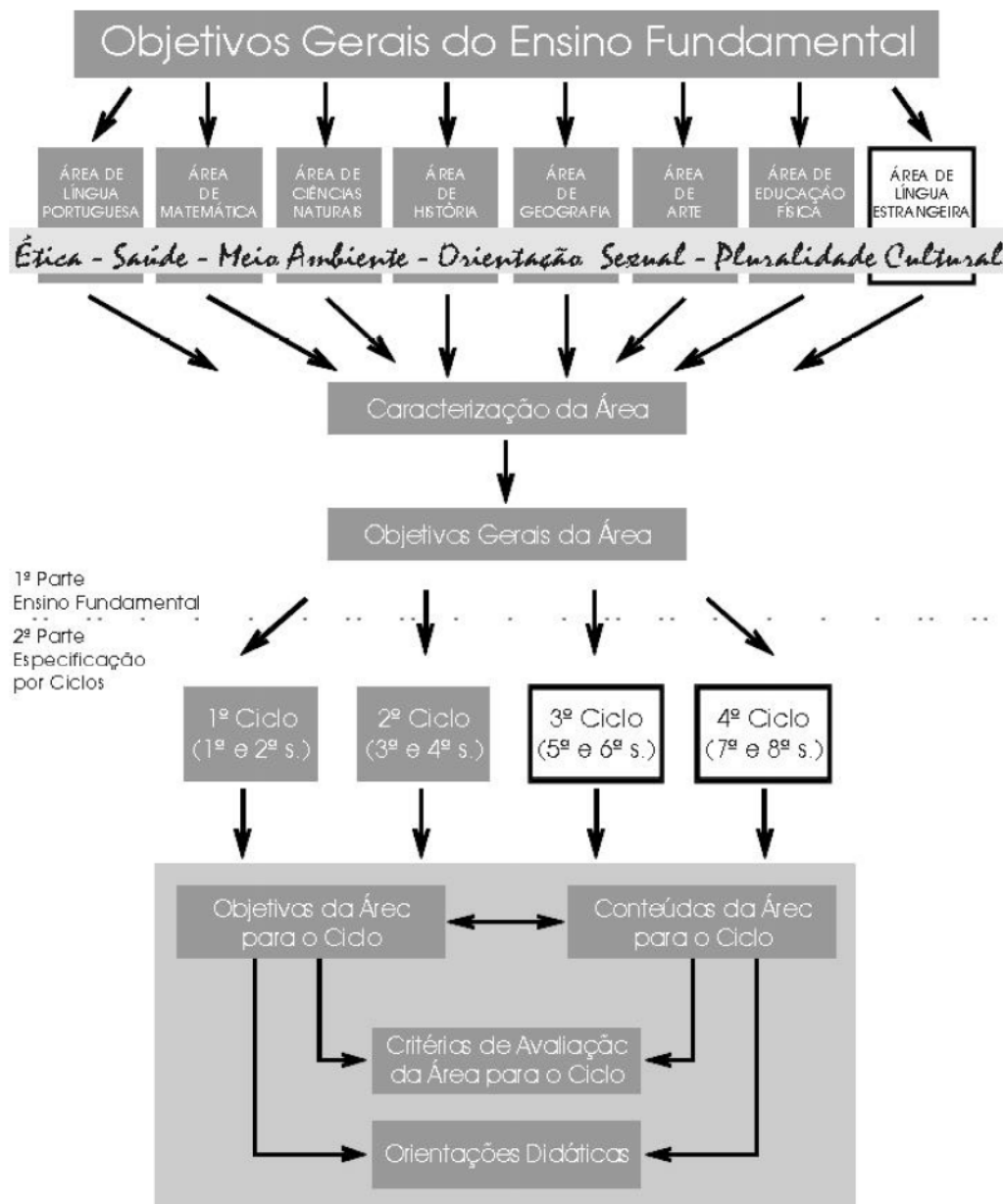
Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

SUMÁRIO

HISTÓRIA

Apresentação	15
---------------------------	----

1ª PARTE

Caracterização da área de História	19
A História no ensino fundamental	19
Entre a História Sagrada e a História Profana	19
Civilização e nacionalismo	21
Da História aos Estudos Sociais	24
O retorno da História e da Geografia	27
O conhecimento histórico: características e importância social	30
Aprender e ensinar História no ensino fundamental	35
Objetivos gerais de História para o ensino fundamental	41
Conteúdos de História: critérios de seleção e organização	43

2ª PARTE

Primeiro ciclo	49
Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo	49
Objetivos de História para o primeiro ciclo	50
Conteúdos de História para o primeiro ciclo	51
Eixo temático: História local e do cotidiano	51
A localidade	53
Comunidade indígena	55
Conteúdos comuns às temáticas históricas	57
Critérios de avaliação de História para o primeiro ciclo	58
Segundo ciclo	61
Ensino e aprendizagem de História no segundo ciclo	61
Objetivos de História para o segundo ciclo	62
Conteúdos de História para o segundo ciclo	63
Eixo temático: História das organizações populacionais	63
Deslocamentos populacionais	67
Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos	69
Organizações políticas e administrações urbanas	69
Organização histórica e temporal	71
Conteúdos comuns às temáticas históricas	72
Critérios de avaliação de História para o segundo ciclo	73
Orientações didáticas	75
Orientações didáticas gerais	75
Problematizações	77
Trabalho com documentos	78
Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas	81
O tempo no estudo da História	83
O tempo cronológico	84
O tempo da duração	85
Ritmos de tempo	86
Recursos didáticos	87
Atividades com o tempo	87
Estudos do meio	89

GEOGRAFIA

Apresentação	99
---------------------------	----

1ª PARTE

Caracterização da área de Geografia	103
Geografia no ensino fundamental	103
Conhecimento geográfico: características e importância social	109
Aprender e ensinar Geografia no ensino fundamental	115

Objetivos gerais de Geografia para o ensino fundamental	121
Critérios de seleção e organização dos conteúdos de Geografia	123
2ª PARTE	
Primeiro ciclo	127
Ensino e aprendizagem de Geografia no primeiro ciclo	127
Objetivos de Geografia para o primeiro ciclo	130
Blocos temáticos e conteúdos: o estudo da paisagem local	131
Tudo é natureza	132
Conservando o ambiente	133
Transformando a natureza: diferentes paisagens	133
O lugar e a paisagem	134
Critérios de avaliação de Geografia para o primeiro ciclo	136
Segundo ciclo	
Ensino e aprendizagem de Geografia no segundo ciclo	139
Objetivos de Geografia para o segundo ciclo	143
Blocos temáticos e conteúdos: as paisagens urbanas e rurais, suas características e relações	145
O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais	145
Informação, comunicação e interação	146
Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural	147
Urbano e rural: modos de vida	147
Critérios de avaliação de Geografia para o segundo ciclo	150
Orientações didáticas	153
Leitura da paisagem	153
Descrição e observação	155
Explicação e interação	155
Territorialidade e extensão	156
Analogia	157
A representação do espaço no estudo da Geografia	157
Bibliografia	
História	161

HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

A proposta de História, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O texto apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano.

O documento está organizado em duas partes. Cada uma delas pode ser consultada de acordo com o interesse mais imediato: aprofundamento teórico, definição de objetivos amplos, discernimento das particularidades da área, sugestões de práticas, possibilidades de recursos didáticos, entre outros. Mas recomenda-se a leitura na íntegra para uma visão abrangente da área.

Na primeira parte, analisam-se algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil e apontam-se as características, a importância, os princípios e os conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Também estão explicitados os objetivos gerais da área para o ensino fundamental. São eles que sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos, delineados na proposta.

Na segunda parte, são apresentados os eixos temáticos para as primeiras quatro séries e os critérios que fundamentam as suas escolhas. São discutidas, ainda, as articulações dos conteúdos de História com os Temas Transversais. A seguir, encontram-se os princípios de ensino, os objetivos, os eixos temáticos e os critérios de avaliação propostos. Os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas.

As orientações didáticas destacam pontos importantes da prática de ensino e da relação dos alunos com o conhecimento histórico, que ajudam o professor na criação e avaliação de atividades no dia-a-dia.

Secretaria de Educação Fundamental

HISTÓRIA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE HISTÓRIA

A História no ensino fundamental

ENTRE A HISTÓRIA SAGRADA E A HISTÓRIA PROFANA

A partir da constituição do Estado brasileiro a História tem sido um conteúdo constante do currículo da escola elementar. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil”.

O texto do decreto revelava que a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população. A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos.

As propostas vigentes no ensino não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja.

Apesar das intenções legislativas, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. Os planos de estudos das escolas elementares das províncias que as criaram, na maioria das vezes, instituíaam “noções de geografia e de história, principalmente, a nacional” como disciplinas “permitidas” pelas autoridades e consideradas facultativas ao ensino elementar.

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada.

A História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. Mas ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu como matéria constitutiva do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação moral e religiosa.

Por volta de 1870, sob influência das concepções científicas que travaram um embate com os setores conservadores ligados a um ensino moralizante dominado pela Igreja Católica, os programas curriculares das escolas elementares foram sendo ampliados com a incorporação das disciplinas de ciências físicas, de História Natural, com a adoção dos preceitos metodológicos das chamadas “lições de coisas” e a inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional.

Para os educadores desejosos de ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria dois objetivos. Serviria como lições de leitura, com temas menos áridos, “para incitar a imaginação dos meninos” e para fortalecer o “senso moral”, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa”.

No final da década de 1870 foram feitas novas reformulações dos currículos das escolas primárias visando criar um programa de História Profana mais extenso e eliminar a História Sagrada. Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais.

Se do ponto de vista do programa curricular a História no Império dividiu-se entre a História Profana e a História Sagrada, o mesmo não se poderia afirmar sobre a história ensinada. A precariedade das escolas elementares indicavam que entre as propostas de ensino e sua efetivação na sala de aula existiu sempre um hiato.

Em geral, as salas de aula eram palco de uma prática bastante simplificada. Por isso, as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas consideradas facultativas raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada predominar sobre a História Civil nacional.

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”.

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas.

CIVILIZAÇÃO E NACIONALISMO

No final do século XIX, com a abolição da escravatura, a implantação da República, a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, houve novos desafios políticos. Nesse contexto ganharam força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do País. O regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico. A escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

No plano do currículo, os embates e disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que o desejavam baseado em disciplinas mais científicas, portanto, mais técnicas e práticas, adequadas à modernização, e aqueles que defendiam as disciplinas literárias, entendidas como formadoras do espírito. Como resultado das disputas, as disciplinas escolares foram obtendo maior autonomia, afirmando seus objetivos, formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

A História da Civilização substituiu a História Universal. Com isso completava-se o afastamento entre o laico e o sagrado na História, deslocando-se o motor dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório, identificado com os próprios desígnios divinos. O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório. Por isso abandonou-se a periodização da História Universal, que identificava os Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação, com o predomínio do sagrado sobre o tempo histórico, e passou-se ao estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento de gênese da Civilização com o aparecimento de um Estado forte, centralizado e uma cultura escrita.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional.

A moral religiosa foi substituída pelo civismo, sendo que os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar.

Nas primeiras décadas do século XX os governos republicanos realizaram sucessivas reformas mas pouco fizeram para alterar a situação da escola pública. Mesmo assim, o período constituiu-se num momento de fortalecimento do debate em torno dos problemas educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar.

Com o processo de industrialização e urbanização, se repensou sobre a inclusão do povo brasileiro na História. Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do País no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental.

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País.

Ao longo desse período, poucas mudanças aconteceram em nível metodológico. Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos

como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar.

A prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens considerados mais significativos da História. O aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior acabavam por consagrar, conjuntamente com a produção didática, uma seleção tradicional dos conteúdos que eram vistos como a garantia de um bom desempenho dos alunos nesses exames.

DA HISTÓRIA AOS ESTUDOS SOCIAIS

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 foi um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Podem-se identificar dois momentos significativos nesse processo: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do País com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar.

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade.

No plano da educação elementar a tendência era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. Essa proposta renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

No início dos anos 50 foi estabelecida uma nova seriação de História Geral e do Brasil para o ensino secundário, por influências de historiadores profissionais formados pelas universidades.

Ao longo das décadas de 50 e 60, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, e da presença americana na vida econômica brasileira, o ensino de História, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos. A temática econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos. A História era entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Paralelamente, introduziam-se, nos cursos das escolas experimentais e vocacionais, os programas de Estudos Sociais. As experiências no ensino elementar centravam-se no desenvolvimento da idéia dos círculos concêntricos, indicando o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial.

No nível secundário foram propostos estudos econômicos baseados nos “modos de produção”, sob a influência da historiografia marxista, como os do grupo que lançou uma produção didática chamada História Nova, com uma abordagem histórica que enfatizava as transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais, em detrimento da história tradicional que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno.

Nas escolas primárias, apesar das propostas de Estudos Sociais, prevaleciam os conhecimentos históricos baseados nas festividades cívicas, e nas séries finais preparavam-se os alunos com resumos da História colonial, imperial e republicana para atender ao programa dos exames de admissão.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964.

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo. Os conteúdos ordenados hierarquicamente deveriam respeitar a faixa etária do aluno, por isso a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata.

Essa visão da disciplina gerou os chamados pré-requisitos de aprendizagem, configurando-se a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a História o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. No entanto, o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os “períodos históricos”.

Mas as transformações ocorridas durante o governo militar não se limitaram às mudanças no currículo e nos métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau trouxeram mudanças significativas no público escolar. Todavia, à medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria uma paradoxal deterioração da qualidade do ensino público.

Para atender à demanda de profissionais da área de Estudos Sociais os governos militares permitiram a criação dos cursos de Licenciatura Curta o que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente. Além disso, os Estudos Sociais, que praticamente ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares, contribuíram para um afastamento entre as universidades e as escolas de primeiro e segundo graus. Isso prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, bem como atrasou as necessárias introduções de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito escolar.

No decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

O RETORNO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

No processo de democratização dos anos 80 os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social, forçavam mudanças no espaço escolar. As novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Essas mudanças passaram a ser consideradas e discutidas pelos diversos agentes educacionais preocupados em absorvê-las à organização e ao currículo escolar. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados “técnicos educacionais”.

Nesse contexto iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e docentes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia a uma expansão dos cursos de pós-graduação em História, com presença significativa de professores de primeiro e segundo grau, cuja produção foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam um trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo.

Paralelamente às análises historiográficas, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. Difundiam-se estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas.

Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para idéias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico.

Os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da história oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução.

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método.

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

O conhecimento histórico: características e importância social

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação. Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história — indivíduos e classes sociais —, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer.

Tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras.

A aproximação da História com as demais ciências sociais, em especial com a Antropologia, ampliou os estudos de povos de todos os continentes, redimensionando os estudos de populações não-europeias. A multiplicidade de povos e de culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida

em que grupos e classes sociais manifestam especificidades de linguagens, de representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas.

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica.

O aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a idéia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas.

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas — especialmente da Psicologia social e cognitiva — e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Surgem, a partir dessa dimensão, desafios para o trabalho histórico que visa à constituição de uma identidade social do estudante, fundada no passado comum do seu grupo de convívio mas articulada à história da população brasileira. Assim, os estudos históricos devem abranger três aspectos fundamentais.

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.

Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção

do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e de permanência. É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado.

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente.

Essas considerações são importantes para explicitar os objetivos, os conteúdos e as metodologias do ensino de História que estão sendo propostos, neste documento, para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive.

APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações.

Os fatos históricos podem ser traduzidos, por exemplo, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em uma outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a idéia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A seqüenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a idéia de povos “atrasados” e “civilizados” e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a idéia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais.

Os níveis das durações estão relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ser identificadas, por exemplo, apenas nos acontecimentos pontuais, como no caso da queda de um governo, da implantação de uma lei, do início de uma revolta popular. Podem ser identificadas, por outro lado, a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como nas permanências e nas transformações econômicas regidas por governos ou partidos políticos, na permanência de crises financeiras ou na duração de uma lei ou costume. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações, as relações de trabalho que atravessam séculos.

A Independência do Brasil, por exemplo, representou no plano político uma mudança no regime de governo, que pode ser relacionada a uma data (7 de setembro de 1822). No plano econômico, as mudanças não foram todavia imediatas, já que o rompimento com a dominação portuguesa se manifestou, inclusive, nas políticas de D. João VI no Brasil, desde 1808. No plano das relações de trabalho, por sua vez, a Independência não representou mudanças significativas, já que a escravidão permaneceu ainda por muitas décadas (século XVI ao final do XIX).

Os ritmos da duração, por sua vez, possibilitam identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem. Assim, podem ser identificados três tempos: o tempo do acontecimento breve, o da conjuntura e o da estrutura.

O tempo do acontecimento breve é aquele que representa a duração de um fato de dimensão breve, correspondendo a um momento preciso, marcado por uma data. Pode ser, no caso, um nascimento, a assinatura de um acordo, uma greve, a independência política de um país, a exposição de uma coleção artística, a fundação de uma cidade, o início ou o fim de uma guerra.

O tempo da conjuntura é aquele que se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida, como o período de uma crise econômica, a duração de uma guerra, a permanência de um regime político, o desenrolar de um movimento cultural, os efeitos de uma epidemia ou a validade de uma lei.

O tempo da estrutura é aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas. É a duração de um regime de trabalho como a escravidão, de hábitos religiosos e de mentalidades que perduram, o uso de moedas nos sistemas de trocas ou as convivências sociais em organizações como as cidades.

Os diferentes conceitos — de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico — refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão a voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas.

O conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos.

A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço.

A escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com 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.

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO

É consensual a impossibilidade de se estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. A seleção de conteúdos programáticos tem sido variada, mas geralmente é feita segundo uma tradição de ensino, que é rearticulada e reintegrada em novas dimensões e de acordo com temas relevantes para o momento histórico da atual geração.

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares.

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte.

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas.

Os temas ligados à questão urbana, à sua dominância sobre o modo de vida rural, à predominância da cidade sobre o campo e à imposição do ritmo de tempo da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza são problemas comuns à maioria da população brasileira e à grande maioria dos indivíduos que vivem no planeta na atualidade. Pode-se dizer, também, que são problemas que estão presentes na realidade local das crianças e são temáticas comuns às múltiplas realidades nacionais. Não se pode negar que, hoje em dia, a vida rural tem sofrido forte influência do modo urbano, vivendo modificações ou persistindo em suas particularidades. Nesse sentido, esta proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas, mas estabelecendo as articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais.

O estudo dos problemas urbanos, na contemporaneidade, orienta, assim, a possibilidade de escolhas de grandes eixos temáticos sobre as questões locais, inserindo-as em dimensões espaciais de maior grandeza e dimensões temporais amplas, que abarcam a possibilidade de diálogos múltiplos entre o presente e o passado.

Os conteúdos escolhidos, que fundamentam esta proposta, estão articulados, ainda, com os temas transversais:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, por meio do conhecimento sobre como se processam as produções, as comercializações e a distribuição de bens, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a desapropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos;
- as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais;
- as relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, relacionadas à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas;
- as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas.

Considerou-se que, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional.

HISTÓRIA

2ª PARTE

PRIMEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

As crianças, desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas.

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros.

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens.

Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado.

Na organização de dados históricos obtidos, cabe ao professor incentivar os alunos a compreenderem os padrões de medida de tempo, como calendários, que permitem entender a ordenação temporal do seu cotidiano e comparar acontecimentos a partir de critérios de anterioridade ou posterioridade e simultaneidade.

Objetivos de História para o primeiro ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;

- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

Conteúdos de História para o primeiro ciclo

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA LOCAL E DO COTIDIANO

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social — estudantes, educadores e outros profissionais —, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço.

Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”.

Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc.

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Diante da proposta ampla de possibilidades de aprofundamentos de estudos, cabe ao professor:

- fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista os problemas locais e/ou contemporâneos;
- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de história com outras áreas de conhecimento;
- avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

A localidade

- Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola:
 - idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividade dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acesso a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação.
- Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares:

- número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos.
- Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais:
 - diferentes profissões, divisão de trabalhos e atividades em geral entre idades e sexos, origem, religião, alimentação, vestimenta, habitação, diferentes bairros e suas populações, locais públicos (igrejas, prefeitura, hospitais, praças, mercados, feiras, cinemas, museus), locais privados (residências, fábricas, lojas), higiene, atendimento médico, acesso a sistemas públicos de água e esgoto, usos e aproveitamento dos recursos naturais e fontes de energia (água, terra e fogo), locais e atividades de lazer, museus, espaços de arte, diferentes músicas e danças.
- Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo:
 - diferentes tipos de habitações antigas que ainda existem, observações de mudanças no espaço, como reformas de prédios, construções de estradas, pontes, viadutos, diferenciação entre produtos manufaturados e industrializados, mecanização da agricultura, ampliação dos meios de comunicação de massa, sobrevivência de profissões artesanais (ferreiros, costureiras, sapateiros, oleiros, seleiros), mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças nas vestimentas, sistema de abastecimento de alimentos, técnicas de construção de casas e suas divisões de trabalho, as músicas e danças de antigamente, as formas de lazer de outros tempos.

Comunidade indígena

- Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico:
 - o território que habitam e que já habitaram, organização das famílias e parentesco, a produção e distribuição de alimentos, a divisão de trabalho entre os sexos e as idades, as moradias e a organização do espaço, os rituais culturais e religiosos, as relações materiais e simbólicas com a natureza (os animais e a flora), a língua falada, as vestimentas, os hábitos cotidianos de higiene, a medicina, as técnicas de produção de artefatos, as técnicas de coleta ou de produção de alimentos, a delimitação do território geográfico e de domínio da comunidade, os espaços que são públicos e os espaços considerados privados, as transformações sofridas pela cultura no contato com outros povos, as relações de amizade, trocas ou identidade com outras comunidades indígenas, as brincadeiras e as rotinas das

mulheres, dos homens, das crianças e dos velhos, a medição do tempo, o contar histórias, as crenças, lendas e mitos de origem, as manifestações artísticas, como músicas, desenhos, artesanato, danças.

- Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena:
 - existem vários aspectos da coletividade dos alunos que são diferentes do modo de vida da comunidade indígena estudada¹: na ocupação do território, no relacionamento com a natureza (produção de alimentos, uso da água, do solo e da vegetação, mitos, medicina, preservação), nas construções de moradias (materiais, técnicas, construtores, distribuição e uso do espaço interno), na divisão de tarefas entre as pessoas na realização de trabalhos, nos tipos e confecção de vestimentas, nos tipos de lazer, na religiosidade, nos mitos de origem, nas técnicas de fabricação e uso de instrumentos nas mais diversas atividades de trabalho, no uso do espaço geográfico, nos hábitos de higiene, nos meios de comunicação, nos meios de transporte, nos diferentes modos de medir o tempo.

CONTEÚDOS COMUNS ÀS TEMÁTICAS HISTÓRICAS

Todas as temáticas são permeadas pelos conteúdos que se seguem, cuja aprendizagem favorece a construção de noções históricas. É necessário que o professor oriente e acompanhe passo a passo a realização desses procedimentos pelos alunos, de forma que a aprendizagem seja bem-sucedida.

- Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.).
- Análise de documentos de diferentes naturezas.
- Troca de informações sobre os objetos de estudo.
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.
- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.
- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

1. É fundamental destacar a importância de o professor não realizar comparações que depreciem qualquer cultura, orientando seus alunos também nesse sentido. Para melhor compreensão sobre o assunto, ver o documento de Pluralidade Cultural.

Crêterios de avalia o de História para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, depois de terem vivenciados inúmeras situa es de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destaca, de modo amplo, os seguintes critérios:

- **Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço**

Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno se situa no tempo presente, reconhece diversidades e aproxima es de modo de vida, de culturas, de crenças e de rela es sociais, econômicas e culturais, pertencentes às localidades de seu próprio tempo e localizadas no espaço mais próximo com que convive (na escola, na família, na coletividade e em uma comunidade indígena de sua região).

- **Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participa o de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual**

Este critério pretende avaliar as conquistas do aluno no reconhecimento de que sua realidade estabelece laços de identidade histórica com outros tempos, que envolvem outros modos de vida, outros sujeitos e outros contextos.

SEGUNDO CICLO

Ensino e aprendizagem de História no segundo ciclo

No segundo ciclo permanecem as preocupações de ensino e aprendizagem anteriores, com a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares para ampliar os conhecimentos históricos.

A particularidade do segundo ciclo reside no fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiências de trocas de informações e terem vivenciado momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal.

Como no primeiro ciclo, os questionamentos são realizados a partir do entorno do aluno, com o objetivo levantar dados, coletar entrevistas, visitar locais públicos, incluindo os que mantêm acervos de informações, como bibliotecas e museus.

Valorizando os procedimentos que tiveram início no primeiro ciclo, a preocupação de ensino e aprendizagem no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais.

O destaque para a leitura das obras de cunho histórico sustenta-se no diagnóstico feito por inúmeros educadores, que afirmam que as crianças na atualidade têm acesso a um grande número de informações, pelos meios de comunicação de massa, convívio social, sem contudo selecionar ou comparar com informações provenientes de outras fontes, acreditando que tudo o que ouvem ou lêem constitui-se “verdades absolutas”.

Nesse sentido, cabe ao professor criar situações instigantes para que os alunos comparem as informações contidas em diferentes fontes bibliográficas e documentais, expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados.

Torna-se importante desenvolver a preocupação de se diagnosticar a complexidade de entendimento dos temas pelos alunos, respeitando suas idéias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo.

Nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor considere as já citadas para o primeiro ciclo, e, ainda, selecione materiais com argumentos, opiniões e explicações diferentes, sobre um mesmo acontecimento atual ou do passado e promova debates, trocas de opiniões e sínteses coletivas.

Objetivos de História para o segundo ciclo

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- 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, língua, religião e costumes, 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 diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

Conteúdos de História para o segundo ciclo

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA DAS ORGANIZAÇÕES POPULACIONAIS

Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.

Prevalecem, como no primeiro ciclo, os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços.

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: populações que chegam de outros lugares, com outros costumes, outras línguas, outras religiões, em diferentes momentos; êxodos de pessoas de sua coletividade que ocorrem por diferentes razões; completo ou parcial desaparecimento de populações nativas, provocado por questões históricas nacionais e internacionais; modalidades de regime de trabalho e de divisão de riquezas que são comuns, também, em outras localidades e a outros tempos; modos de produção de alimentos intercambiados com outras populações; comércio de mercadorias realizados com grupos ou empresas instalados fora de sua localidade; modelos de administração pública que são comuns a outras coletividades e estabelecem, com a sua localidade, vínculos de identidade regional ou nacional (organizações municipais, estaduais e federais); lutas sociais de grupos ou classes que extrapolam o âmbito local (partidos políticos, organizações sindicais, organizações ambientalistas, lutas dos sem-teto e dos sem-terra, lutas por direitos das mulheres, das crianças ou da terceira idade); atividades culturais que extrapolam o âmbito local (festas nacionais, festas religiosas, eventos culturais e esportivos); eventos difundidos pelos meios de comunicação, que ocorrem em outras localidades; ou políticas nacionais e regionais, decididas em outros locais, que interferem na dinâmica da sua localidade.

A opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as

complexidades das vivências históricas humanas. O fato é que se registra, na história de inúmeras sociedades, intensos intercâmbios humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais e artísticos. Na sociedade contemporânea, por exemplo, pode-se dizer que é difícil de serem encontradas coletividades que vivem de modo isolado, permanecendo fiel unicamente a tradições de seus antepassados diretos, já que os meios de comunicação, as relações capitalistas de produção, a organização da vida social em cidades têm crescido assustadoramente. Assim, só numa dimensão de tempo que se alarga em direção ao passado e numa dimensão de espaço que contempla outras localidades, é que se evidenciam as particularidades locais e o que nela existe em comum ou recriado em relação aos outros lugares.

Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. Assim, por exemplo, é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de “segunda classe” (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas. É, por exemplo, por meio do conhecimento sobre o que há de comum entre as diferentes localidades que se espalham pelo território brasileiro, o que há de comum ou de particular entre as populações regionais e locais, o que há de específico nos conflitos, nos ganhos e nas perdas que marcaram a história que se pode dizer como sendo de “um povo” (que fornece um caráter de identidade na diversidade), que um indivíduo, que nasceu e vive no Brasil, pode dimensionar a sua inserção dentro desta nação.

Como no primeiro ciclo, a proposta é a de que os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas.

Considerando o eixo temático “História das organizações populacionais”, a proposta é de que, no segundo ciclo, os alunos estudem:

- a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação;
- os deslocamentos populacionais para o território brasileiro e seus contextos históricos;
- as migrações internas regionais e nacionais, hoje e no passado;

- os grupos e as classes sociais que lutam e lutaram por causas ou direitos políticos, econômicos, culturais, ambientais;
- diferentes organizações urbanas, de outros espaços e tempos;
- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais;
- os centros político-administrativos brasileiros;
- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado; e
- medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.

Como no primeiro ciclo, seguem sugestões amplas de possibilidades de estudo. Cabe, então, ao professor:

- fazer alguns recortes e escolher alguns temas, priorizando os conteúdos mais significativos para que os alunos interpretem e reflitam sobre as relações que sua localidade estabelece ou estabeleceu com outras localidades situadas na região, no País e no mundo, hoje em dia e no passado;
- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de História com outras áreas de conhecimento;
- avaliar o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

Deslocamentos populacionais

- Levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem à localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes:
 - estudo das famílias dos alunos: origem geográfica das famílias (países, continentes ou outras regiões nacionais), época de deslocamento da família para região, lembranças da família sobre as razões e as trajetórias de deslocamentos, época de chegada na localidade, proximidade temporal com o tempo da chegada, costumes mantidos como tradição (comida, vestimentas, língua, religião, modalidades de trabalho, festas, tradições, lendas e mitos, especificidades no vocabulário);
 - estudo dos costumes de diferentes regiões: identificação de populações locais que possuem descendência diferenciada, suas descendências e costumes específicos.

- Contextualização dos processos de deslocamento de populações para o território nacional:
 - momento da chegada e formas de dominação dos portugueses no território nacional;
 - identificação das populações nativas locais (indígenas), seu modo de vida e os confrontos com populações européias;
 - formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional;
 - contextos de deslocamentos de outros grupos de imigrantes (europeus e asiáticos nos séculos XIX e XX), seu modo de vida e sua inserção nas atividades econômicas nacionais.
- Identificação de deslocamentos populacionais locais, no passado e no presente, as migrações regionais e nacionais:
 - identificação das origens das populações nacionais que compõem a população local, estudo dos contextos históricos de fixação no local e suas motivações;
 - identificação das razões de deslocamentos populacionais para outras regiões do País ou para o exterior;
 - identificação das áreas para onde as populações se deslocaram num possível regresso ao seu lugar de origem, seus contextos históricos, especificidades de costumes que permanecem ou que se transformam nos deslocamentos.

Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos

- Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas:
 - movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e perdas, relações mantidas com grupos nacionais ou de outras regiões, meios de divulgação de idéias, pessoas e grupos envolvidos, ideais de luta (movimentos ambientalistas, feministas, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação).

Organizações políticas e administrações urbanas

- Identificação de diferentes tipos de organizações urbanas, destacando suas funções e origens:
 - cidades que nasceram com função administrativa, religiosa, comercial ou de paragem, de diferentes lugares do mundo e de épocas históricas diferentes, como Cuzco, Tenochtitlán, Machu Pichu, Atenas, Pequim, Amsterdã, Paris, Nova York, e/ou do Brasil, como Recife, Porto Alegre, Belo Horizonte, São Luís, Ouro Preto, Diamantina, Campinas, etc.;
 - estudos de organizações e distribuições dos espaços urbanos e rurais, sistemas de defesa, de abastecimento de alimento, de fornecimento de água e escoamento de esgoto, sistemas de comunicação, as relações comerciais, as atividades econômicas e administrativas, as vivências cotidianas da população em diferentes épocas, medições de tempo.
- Caracterização do espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais:
 - crescimento urbano, atividades urbanas exercidas pela população e suas relações ou não com a vida rural, relações comerciais praticadas com outras localidades, atividades econômicas, processos de industrialização (internos e externos), organização administrativa, desenvolvimentos do atendimento de serviços nos seus diferentes espaços (esgoto, água, escolas, hospitais), ritmos diferenciados de tempo na organização das rotinas diárias.
- Estudo das transformações e das permanências que ocorreram nas três capitais brasileiras (Salvador, Rio de Janeiro e Brasília) e as diferenças e semelhanças entre elas e suas histórias:
 - as origens das cidades, suas organizações e crescimento urbanístico, seu papel administrativo como capital, as relações entre as capitais brasileiras e Lisboa (num contexto de relações entre metrópole e colônia), as questões políticas nacionais quando eram capitais, sua população em diferentes épocas, as suas relações com outras localidades nacionais e internacionais, as mudanças em suas funções urbanas, seu crescimento ou estagnação, suas funções na atualidade, o que preservam como patrimônio histórico.

Organização histórica e temporal

- Construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre os momentos significativos da história local e os da história regional e nacional:
 - estudos de calendários e medições de tempo que possibilitem localizar acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos);

- construção de sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional, nacional e mundial;
- construção de linhas de tempo, relacionando a história local com a história regional e a história nacional;
- construções de diferentes periodizações históricas, que dêem conta de caracterizar predomínios e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes, nos movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou de vida urbana, nas relações entre as políticas locais e as políticas nacionais, comparando-as com aquelas tradicionalmente utilizadas nos estudos didáticos da disciplina (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República).

CONTEÚDOS COMUNS AS TEMÁTICAS HISTÓRICAS

Tal como no primeiro ciclo, os conteúdos que se seguem referem-se a todas as temáticas propostas. Repetem-se aqui, uma vez que seu aprendizado tem continuidade no segundo ciclo.

- Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.).
- Análise de documentos de diferentes naturezas.
- Troca de informações sobre os objetos de estudo.
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.
- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.
- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

CrITÉRIOS de avaliação de História para o segundo ciclo

Ao final do segundo ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacam-se os seguintes critérios:

- **Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais**

Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece, no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.

- **Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração**

Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em uma dimensão histórica, algumas das lutas e identidades existentes entre grupos e classes sociais, discernindo as suas características e os seus contextos históricos.

- **Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares**

Este critério pretende avaliar o discernimento do aluno na identificação das especificidades das realidades históricas, relacionando-as com outros contextos temporais e espaciais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor:

- valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões;
- avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões;
- proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações;
- selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula;
- promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações;
- proponha que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc.

O professor deve ter consciência de que as produções dos alunos não são semelhantes às aquelas construídas pelos historiadores nem devem dar conta de explicar a totalidade das questões que, possivelmente, poderiam decorrer de estudos mais sofisticados.

Orientações didáticas gerais

Esta proposta baseia-se na idéia de que os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os alunos, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre as vivências e as produções humanas, materializadas no seu espaço de convívio direto e nas organizações das sociedades de tempos e espaços diferentes, reconhecendo-as como decorrentes de contradições e de regularidades históricas.

Nesse sentido, propõe-se, para o ensino de História, conteúdos e situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos refletir criticamente sobre as convivências e as obras humanas, ultrapassando explicações organizadas a partir unicamente de informações obtidas no presente e a partir unicamente de dados parciais. Propõe-se, assim, que os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo).

Para que os alunos dimensionem a sua realidade historicamente é importante que o professor crie situações de aprendizagem escolares para instigá-los a estabelecer relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas, os interesses específicos de grupos e os acordos coletivos, as particularidades e os contextos, etc.

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos,

reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as idéias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro.

Os procedimentos de pesquisa devem ser ensinados pelo professor à medida que favoreçam, de um modo ou de outro, uma ampliação do conhecimento e das capacidades das crianças: trocas de informações, socialização de idéias, autonomia de decisão, percepção de contradições, construções de relações, atitudes de confronto, domínios lingüísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos.

É importante que o professor retome, algumas vezes, a proposta de trabalho inicial, para que os alunos possam tomar decisões sobre novos procedimentos no decorrer das atividades. Assim, por exemplo, é a problemática inicial que orienta o julgamento das fontes de informação que são mais significativas. Entre as entrevistas coletadas, algumas podem ser descartadas e outras confrontadas, por registrarem informações conflituosas ou complementares. Em uma pesquisa nos arquivos, fotografias podem ser selecionadas, entre as muitas recolhidas, para reforçarem argumentos defendidos ou por revelarem situações não imaginadas. Textos jornalísticos, sobre episódios do passado, podem ser organizados para demonstrarem pensamentos da época, por expressarem conflitos entre grupos sociais, ou dispensados por abordarem questões específicas que não serão desenvolvidas.

A pesquisa e a coleta de informação devem fundamentar a construção de uma ou mais respostas para os questionamentos disparados no início do trabalho. Essas respostas, que podem ser individuais, em dupla ou em grupos maiores, devem ser, de algum modo, registradas: texto, álbum de fotografia, livro, vídeo, exposição, mural, coleção de mapas, etc.

Problematizações

A abordagem dos conteúdos insere-se numa perspectiva de questionamentos da realidade organizada no presente, desdobrando-se em conteúdos históricos, que envolvem explicitações e interpretações das ações de diferentes sujeitos, da seleção e organização de fatos e da localização de informações no tempo histórico. As explicações para os questionamentos implicam, por sua vez, a exposição dos conflitos, das contradições e da diversidade de possibilidades de compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, é importante que o professor crie situações rotineiras, nas suas aulas, de atitudes questionadoras diante dos acontecimentos e das ações dos sujeitos históricos, possibilitando que sejam interpretados e compreendidos a partir das relações (de contradições ou de identidade) que estabelecem com outros sujeitos e outros acontecimentos do seu próprio tempo e de outros tempos e outros lugares, isto é, relações que estabelecem por suas semelhanças, suas diferenças, suas proximidades, suas dependências, suas continuidades. As explicações dos alunos para os questionamentos devem considerar, assim, uma multiplicidade de entendimentos, de abrangências, de confrontamentos e de relações, revelando tramas conflituosas para a história estudada.

São favorecidas, assim, as diferentes leituras de jornais e revistas, o debate sobre problemas do bairro ou da cidade e as pesquisas de cunho social e econômico entre a população; a identificação

de diferentes propostas e compreensões defendidas na sociedade para solucionar seus problemas; as situações em que as crianças organizam as suas próprias soluções e estratégias de intervenção sobre a realidade (escrever cartas às autoridades, fazer exposições para informar a população); o aprendizado de como ler documentos variados, tanto aqueles que podem ser encontrados na realidade social (construções, organização urbana, instrumentos de trabalho, meios de comunicação, vestimentas, relações sociais e de trabalho) como também produções escritas, imagens e filmes.

Trabalho com documentos

O conhecimento histórico não se confunde com a realidade passada, pois é construído em uma determinada época, comprometido com questões de seu próprio tempo. É um conhecimento que envolve escolha de abordagem, reflexão e organização de informações, problematização, interpretação, análise, localização espacial e ordenação temporal de uma série de acontecimentos da vida coletiva, que ficaram registrados, de algum modo, por meio de escritas, desenhos, memórias individuais e coletivas, fotografias, instrumentos de trabalho, fragmentos de utensílios cotidianos e estilos arquitetônicos, entre outras possibilidades.

Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Nesse sentido, eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado. A grande maioria não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Assim, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos).

São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte).

No caso do livro, por exemplo, a leitura pode recair tanto sobre o modo como ele é confeccionado (caligrafia, tipografia, computador), as técnicas empregadas (artesanal, industrial) e o material utilizado (papel, couro, *chip*), como sobre a linguagem escrita, considerada como universo simbólico que abarca signos, símbolos, conteúdos, mensagens, sentidos, construção argumentativa, estrutura lingüística, etc.

A utilização da fotografia, como fonte de pesquisa, deve levar em consideração que a imagem impressa no papel não se confunde com a realidade. Se o pesquisador considerar que tudo o que pode ser visto na foto era costume da época, pode chegar a conclusões equivocadas sobre como, por exemplo, as pessoas se vestiam antigamente. No século XIX, as pessoas aparecem nas fotos com roupas apertadas, bem passadas e arrumadas e sempre posando com ar sério. Entretanto, as pessoas que viveram naquela época não se comportavam ou se vestiam sempre assim. A foto, por ser um recorte particular da realidade, representa apenas o congelamento de um momento, principalmente aquelas produzidas em estúdios, como há cento e cinquenta anos, quando as pessoas

tinham que ficar paralisadas por mais de um minuto (por causa do equipamento) e se arrumar para a ocasião, porque, geralmente, era a única foto que tiravam na vida.

Considerar a técnica utilizada, as condições em que a foto foi produzida, o estilo artístico do fotógrafo, o ângulo que ele privilegiou, a razão pela qual a foto foi tirada, as técnicas de revelação, as interferências feitas no negativo, podem propiciar informações interessantes sobre o contexto da época.

As reflexões sobre a linguagem fotográfica são importantes de serem consideradas em relação às outras fontes documentais, quando se fala na organização de situações didáticas com conteúdos históricos escolares. Assim, entre muitos aspectos, o professor pode ensinar a seus alunos a preocupação que se pode ter com as técnicas, os materiais e os estilos de vestimentas, habitações e transportes, as diferentes lembranças das pessoas sobre uma mesma época, o arquivamento de documentos, as diferenças de atendimentos de serviços públicos na cidade, o que envolve a confecção de um jornal ou de uma revista, as funções sociais de uma escritura de terra ou a de uma propaganda divulgada em um jornal. A intenção é que os alunos não aceitem facilmente as informações, considerando apenas significativas aquelas que estão mais evidentemente explicitadas e expostas na realidade ou nos documentos, ou seja, que construam atitudes questionadoras, procurem informações em detalhes não facilmente observados, identifiquem informações não apenas por meio daquilo que imaginam inicialmente, mas, também, a partir de detalhes que não foram considerados, e aprendam a comparar e a confrontar as informações obtidas em uma pesquisa.

A leitura dos documentos, em um trabalho didático, pode implicar a coleta de informações que são internas e externas a eles. A história do autor e a história da técnica de registro são, por exemplo, informações que podem ser obtidas em outras fontes, auxiliando os alunos a localizarem o contexto histórico do documento e as relações entre os seus conteúdos e a época em que foi produzido. Por sua vez, o material de que é feito, os personagens históricos e os acontecimentos descritos podem ser identificados e localizados, por exemplo, na leitura e análise do próprio documento.

O trabalho de leitura de documentos, considerando as particularidades de suas linguagens, é favorável de ser desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente levando em consideração que as crianças pequenas estão tomando contato com as diversas linguagens comunicativas, como língua escrita, matemática e artes. Nesse caso, são favoráveis as atividades, inclusive, envolvendo estudos sobre as histórias das ciências e dos meios de comunicação: história da escrita, dos números, dos calendários, da cartografia, da pintura, da fotografia, do cinema, do jornal, do rádio, da televisão.

Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas

Cabe ao professor ensinar os seus alunos a realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de as crianças terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente das fontes de informação primárias (construções, utensílios, depoimentos orais, fotografias), podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (textos enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisadas.

Didaticamente, é importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico (textos feitos por especialistas, livros didáticos, enciclopédias e meios de comunicação de massa) como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores (influenciados em parte pelas idéias de sua época): seleção de fatos históricos, destaque feito a determinados sujeitos históricos, organização temporal das análises e das relações entre acontecimentos.

Os trabalhos desenvolvidos com Língua Portuguesa, principalmente os que privilegiam os diferentes estilos de textos (narrativo, dissertativo, descritivo), a identificação de contextos de autores, o discernimento de construção de argumentos e os modelos textuais usualmente privilegiados, auxiliam os alunos no que se refere à leitura de textos de conteúdo histórico.

Podem ser criadas situações em que os alunos aprendam a questionar e a dialogar com os textos: em que contexto histórico foi produzido? Quais os fatos e os sujeitos históricos que foram privilegiados? Existiria a possibilidade de privilegiar outros sujeitos e outros fatos? Como o tempo está organizado? Quais os argumentos defendidos pelo autor? Como está organizado o seu ponto de vista? Existem outras pessoas que defendem as mesmas idéias? Como pensam outras pessoas? Como se pode pensar de modo diferente do autor? Qual é a opinião pessoal sobre o que o autor defende?

Os questionamentos sobre as obras disparam, necessariamente, trabalhos de pesquisa pelos alunos e a seleção, por parte do professor, de materiais complementares que auxiliem a identificação de contextos e discernimento dos pontos de vista dos autores.

Assim, além de promover questionamentos coletivos e individuais sobre as obras e propor pesquisas, cabe ao professor selecionar algumas produções, como recurso didático, referentes à mesma temática estudada, mas que se diferenciam como forma ou conteúdo (constroem argumentos de modo diferente e defendem idéias opostas), que dão destaque para diferentes sujeitos históricos (para indivíduos ou para determinados grupos sociais), que contam a História a partir da seleção de fatos diferentes (de dimensão política, econômica, cultural), que fazem recortes de tempos diversos (numa dimensão de curta, média ou longa duração).

Nesse sentido, cabe ao professor ensinar como questionar uma obra, como também promover momentos em que seus alunos possam lê-la mais criticamente, mediante comparação e confrontação com outras obras que se distinguem por enfocarem abordagens diferenciadas.

Nessa mesma linha de procedimentos didáticos, cabe ao professor, no momento em que os alunos forem organizar os seus conhecimentos históricos, promover debates sobre a construção de suas próprias obras de conteúdos históricos: que ponto de vista irão defender e como irão comunicá-lo, quais os sujeitos, fatos e tempo histórico que irão privilegiar e o que está fundamentando suas escolhas.

Valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam, por exemplo, apenas o acesso a informações históricas de caráter cumulativo. É importante que o professor considere que tanto as informações mais explícitas nas obras quanto aquelas obtidas por leituras críticas contribuem para a ampliação do repertório cultural e histórico de seus alunos. O modo como os alunos identificam e reconstróem as questões pertinentes à disciplina da História, como de fato, sujeito e tempo histórico, serão também fundamentais para que possam compreender, de modo cada vez mais complexo, as relações entre os homens, as suas ações e as suas produções.

O tempo no estudo da História

O tempo é um dos conceitos mais complexos de entendimento. Para os estudiosos que se dedicam a entendê-lo, existe uma série de abrangências que são consideradas, relacionadas às possibilidades de contornos que assume, tanto no campo da realidade natural e física como nas criações culturais humanas. Dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas.

As diversas concepções de tempo são produtos culturais que só são compreendidas, em todas as suas complexidades, ao longo de uma variedade de estudos e acesso a conhecimentos pelos alunos durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar medições de tempo e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes.

O TEMPO CRONOLÓGICO

No estudo da História, considera-se que o que existiu teve um lugar e um momento. Utilizam-se, então, calendários, para possibilitar que diferentes pessoas possam compartilhar de uma mesma referência de localização dos acontecimentos no tempo, ou seja, que todas concordem, por exemplo, que o homem chegou à Lua no ano de 1969. Assim, é importante que as crianças conheçam o calendário utilizado por sua cultura, para que possam compartilhar as mesmas referências que localizam os acontecimentos no presente, no passado e no futuro.

No estudo da História é preciso considerar, então, que as marcações e ordenações do tempo, por meio de calendários, são uma construção que pode variar de uma cultura para outra. As datações utilizadas pela cultura ocidental cristã (o calendário gregoriano) são apenas uma possibilidade de referência para localização dos acontecimentos em relação uns aos outros, permitindo que se diga a ordem em que aconteceram.

Nos primeiros ciclos, deve ser uma preocupação do professor o domínio do calendário pelas crianças, assim como as idéias a ele associadas, como as de que os acontecimentos são diferentes entre si, por receberem datações (dia, mês e ano), e são irreversíveis no tempo.

O TEMPO DA DURAÇÃO

No estudo da História considera-se, também, a dimensão do tempo como duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades. São essas mudanças que orientam a criação de periodizações, como, por exemplo, as clássicas divisões da História do Brasil, que distinguem os períodos Colonial, Imperial e República, tendo-se como referência, principalmente, o tipo de regime político vigente em diferentes épocas. De um modo geral, dependendo das referências de estudo sobre uma dada sociedade, pode-se dividir o tempo histórico

em períodos que englobem um modo particular e específico de os homens viverem, pensarem, trabalharem e se organizarem politicamente, que começam e terminam com mudanças nesse modo de viver.

A divisão da História em períodos, com base nas mudanças e nas permanências, auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva, ou seja, pode-se compreender e tentar explicar quando e como um modelo de viver e de pensar sofreu grandes transformações, quando permaneceu por longos períodos sem qualquer mudança, quando foram ocorrendo aos poucos, ou ainda quando foram interrompidos.

O estudo dos acontecimentos, do ponto de vista de suas durações, permite valorizar, também, diferentes dimensões de tempo, como já referido em outras partes deste documento, sobre o tempo de curta, média ou longa duração.

Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas deve existir a intencionalidade didática de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos que possam ser dimensionados em diferentes durações. Por exemplo, podem-se trabalhar fatos políticos que se sucedem com rapidez no tempo, mudanças em costumes que demoram uma geração ou costumes que demoram para sofrer transformações.

Pode-se escolher trabalhar, também, com acontecimentos singulares, que podem ser explicados em seus limites restritos na sua relação com alguns outros acontecimentos próximos de seu tempo. E pode-se trabalhar esse mesmo acontecimento em relação à sua inserção em uma estrutura histórica maior, procurando distinguir a sua relação com inúmeros outros acontecimentos de muitos outros tempos, extrapolando o tempo presente e revelando aspectos sociais e econômicos que perduram por décadas ou por séculos. Nesse caso, o professor cria situações pedagógicas que permitam revelar as dimensões históricas dos acontecimentos passados e presentes, expondo suas complexidades e sua presença emaranhada na realidade e na História.

RITMOS DE TEMPO

No estudo da História, considera-se, ainda, a dimensão do tempo que predomina como ritmo de organização da vida coletiva, ordenando e seqüenciando, cotidianamente, as ações individuais e sociais. No caso, por exemplo, das rotinas de trabalho dos camponeses, que dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida, que orienta suas atividades, está mais relacionado aos ciclos naturais. Nesse sentido, é possível falar que os camponeses vivenciam, no seu trabalho, um “tempo de natureza”. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham pelas horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado, por exemplo, pela marcação mecânica das horas de um relógio. Esse ritmo de tempo, que pode ser chamado de “tempo da fábrica”, é encontrado também em outras atividades sociais, como é o caso, por exemplo, das rotinas escolares.

Não deve existir a preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo que predominam em uma ou em outra sociedade histórica, mas de estabelecer comparações, nos estudos realizados, sobre a predominância de um ou outro ritmo nas atividades das pessoas e dos grupos sociais. Dessa forma, os alunos podem compreender e encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual, na qual o ritmo avassalador do relógio e da produção da fábrica impõe, cultural e economicamente, as dinâmicas e as vivências de crianças, jovens, mulheres, homens e velhos.

Recursos didáticos

ATIVIDADES COM O TEMPO

No trabalho com os alunos, no que se refere aos domínios em relação ao conhecimento cultural e social das medições de tempo, pode-se trabalhar uma série de atividades envolvendo calendários:

- criação de rotinas diárias e semanais de atividades, organizando-as em quadros de horário ou agendas, que possibilitem às crianças se organizar de modo autônomo em relação aos acontecimentos e estudos de cada dia e da semana;
- nas rotinas diárias, registro com os alunos do dia da semana e do mês, do mês e do ano, dos aniversários, festas, feriados, dias de descanso, acontecimentos do passado e do presente que estão estudando;
- observação, registro e levantamento de hipóteses sobre as repetições dos fenômenos naturais, como dia e noite, mudanças das fases da Lua, da posição do Sol no céu, na vegetação, mudanças na temperatura, nos ventos;
- criação de calendários sustentados nessas mudanças observadas em relação aos elementos naturais, estabelecendo periodicidades de um mês para o outro, ou de ano para o outro;
- confecção de relógios de Sol, ampulhetas, relógios de água (clepsidra);
- conhecimento do funcionamento e das histórias que envolvem os calendários utilizados por alguns povos, como o cristão, o egípcio, o asteca;
- comparação entre os diferentes calendários e sua utilização para localização e comparação de acontecimentos no tempo.

No trabalho com tempo histórico, dimensionando-o como duração, escolher temas de estudos que possibilitem:

- comparar acontecimentos do presente com outras épocas e lugares; e
- identificar e estudar acontecimentos de curta, média e longa duração.

O tempo, como elemento cultural que estabelece ritmos para as atividades humanas, pode ser trabalhado por meio de estudos e pesquisas sobre os reguladores do tempo (relógios, ciclos naturais):

- como estão regulados os inícios e os fins das atividades escolares, familiares e da população local, quanto ao trabalho, à alimentação, ao tempo de lazer; e

- comparações sobre os reguladores do tempo da sociedade em que os estudantes vivem e os reguladores de comunidades diferentes — de localidades rurais ou urbanas e de culturas de outros tempos e espaços.

ESTUDOS DO MEIO

É gratificante e significativo, para o professor e para os seus alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola: visitar uma exposição em um museu, visitar uma fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, etc. Essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa.

Tanto nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio, é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental, encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural, que requerem tratamentos muito próximos ao que se denomina pesquisa científica.

O estudo do meio não se relaciona à simples obtenção de informações fora da sala de aula ou à simples constatação de conhecimentos já elaborados, encontrados em livros didáticos, enciclopédias ou jornais, que se pode verificar *in loco* na paisagem humana ou geográfica. Não se realiza um estudo do meio para se verificar que as casas construídas no início do século seguem uma série de características relacionadas ao estilo neoclássico. E não se visita uma fábrica para simplesmente verificar, por exemplo, que existe uma divisão de trabalho entre os operários.

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações em campo, comparações entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por outros pesquisadores, interpretação, enfim, organização de dados e conclusões.

Em um estudo do meio, o estudante não depara com a composição dos conteúdos históricos em forma de enunciados ou já classificados a partir de conceituações. Ao contrário, é uma atividade didática que permite que os alunos estabeleçam relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. Nesse sentido, os alunos deparam com o todo cultural, o presente e o passado, a parte e o todo, o particular e o geral, a diversidade e as generalizações, as contradições e o que se pode estabelecer de comum no diferente. Ou seja, dos indícios da arquitetura de uma, duas, três casas, ele pode construir seus próprios enunciados para caracterizar o estilo de habitação da época. Dos ornamentos observados nas igrejas e nos detalhes das obras de arte, ele pode remodelar e conferir os conhecimentos que já domina sobre o assunto, aceitando variações em vez de manifestações genéricas. E, conversando com os moradores que vivem e preservam os patrimônios históricos, pode incorporar, àquilo que já sabe, um conjunto novo de representações que inclui soluções diversas.

No caso do estudo do meio, uma paisagem histórica é um cenário composto por fragmentos, suscitadores de lembranças e problemáticas, que sensibiliza os estudantes sobre a participação dos antigos e modernos atores da História, acrescentando-lhes vivências e concretudes para a sua imaginação.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam, também, para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam para interpretar como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte.

É fundamental para o estudante que está começando a ler o mundo humano conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida, estilos de arte ou as formas de organização de trabalho, para compreender de modo mais crítico a sua própria época e o espaço em seu entorno. É por meio da leitura das materialidades e dos discursos, do seu tempo e de outros tempos, que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo, tomando consciência de que se insere em uma época específica que não é a única possível. Em um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida, e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, construindo propostas e soluções para problemas de diferentes naturezas com os quais defronta na realidade.

O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações. Favorece, por outro lado, a explicitação de que o conhecimento é uma organização específica de informações, sustentado tanto na materialidade da vida concreta como a partir de teorias organizadas sobre ela. Favorece, também, a compreensão de que os documentos e as realidades não falam por si mesmos; que para lê-los é necessário formular perguntas, fazer recortes temáticos, relacioná-los a outros documentos, a outras informações e a outras realidades. Favorece, ainda, a compreensão de que o conhecimento organizado faz parte de uma produção de um pesquisador ou de um grupo de pesquisadores, a partir de informações e de idéias de muitos outros estudiosos, e é criado num tempo específico, a partir de perguntas escolhidas e formuladas ao longo de um processo.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões de metodologias de trabalho na organização de estudos do meio, as quais podem ser recriadas pelo professor:

- criar atividades, anteriores à saída, que envolvam levantamento de hipóteses e de expectativas prévias;
- criar atividades de pesquisa, destacando diferentes abordagens, interpretações e autores (reportagens, jornais, enciclopédias, livros especializados, filmes) sobre o local a ser visitado. Existem propostas de estudo do meio que sugerem que as pesquisas sejam desenvolvidas após o estudo de campo. Nesse caso, o professor pode experimentar e avaliar diferentes alternativas metodológicas;

- se possível, integrar várias disciplinas, permitindo investigações mais conjunturais dos locais a serem visitados, que incluam, por exemplo, pesquisas geográficas, históricas, biológicas, ambientais, urbanísticas, literárias, hábitos e costumes, estilos artísticos, culinária, etc.;
- antes de realizar a atividade, solicitar que os alunos organizem em forma de textos ou desenhos, mesmo sendo o professor aquele que registra, as informações que já dominam, para que subsidiem as hipóteses e as indagações que serão realizadas no local;
- se possível, conseguir um ou mais especialistas para conversar com os alunos sobre o que irão encontrar na visita, ou sobre o tema estudado. Como no caso da pesquisa, a conversa com o especialista pode ser posterior ao estudo de campo;
- o professor deve visitar o local com antecedência, para que possa ser, também, um informante e um guia ao longo dos trabalhos;
- organizar, junto com os alunos, um roteiro de pesquisa, um mapa do local e uma divisão de tarefas;
- conseguir, com antecedência ou posteriormente, para estudo na classe, mapas de várias épocas sobre o local, para análise da transformação da paisagem e da ocupação humana;
- conversar com os alunos, antes da excursão, sobre condutas necessárias no local, como, por exemplo, interferências prejudiciais aos patrimônios ambientais, históricos, artísticos ou arqueológicos.

Essas atividades podem se tornar mais ricas desde que não sejam utilizadas apenas como um modo de aproximar a teoria escolar da observação direta. O conhecimento está sempre embasado em teorias que orientam o olhar do observador. Para se estar aberto a um número maior de informações é importante ter acesso a diferentes dados e conhecer várias teorias para interpretar os fenômenos de modo cada vez mais complexo.

Compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época, envoltas em um contexto. No contato com a fonte de interpretação, pelo estudo do meio, podem ser criadas oportunidades para os alunos confrontarem o que imaginavam ou sabiam, com o que a realidade apresenta como materialidade, vida, com suas contradições dinâmicas. Nesse sentido, o que se observa provoca conflitos fundamentais, que instigam os alunos a compreender a diversidade de interpretações sobre uma mesma realidade e a organizar as suas próprias conclusões como mais algumas possíveis.

Um dos aspectos mais ricos nessas atividades é quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade.

Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. Isso não significa apenas observar os dados visíveis. Com o auxílio dos habitantes locais e do professor,

o aluno pode identificar as características da cultura, percebendo o que não é explícito. Olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais, de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, partindo do presente. É, também, desconstruir a visão espontânea do local, impregnada de idéias, ideologias, teorias científicas e mitos não conscientes, da cultura contemporânea, tendo a oportunidade de reconstruir a interpretação do mundo, encarando-o de modo novo. Nesse sentido, até os espaços escolares e familiares podem ser escolhidos como objetos de estudo do meio.

A utilização de outras metodologias de ensino significa, também, construir o currículo ao longo do processo, partindo de vivências do grupo (professor e alunos), sem deixar de considerar o conhecimento historicamente constituído.

Depois de realizada a atividade, é fundamental que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações que obtiveram, sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para problemas detectados, atribuindo a esse trabalho uma função social, isto é, conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas (livro, jornal, exposição, mostra). Assim, além de identificarem significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e comprometidos com a História e com as realidades presente e futura.

Como em outras atividades significativas que são desenvolvidas na escola, o professor não pode esquecer de escrever suas reflexões sobre os procedimentos pedagógicos escolhidos, o processo de trabalho e as produções dos estudantes. Os relatórios sobre as saídas podem ser socializados com outros professores, aprofundando propostas educacionais e consolidando práticas bem-sucedidas.

GEOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

A Geografia, na proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

A primeira parte descreve a trajetória da Geografia, como ciência e como disciplina escolar, mostrando suas tendências atuais e sua importância na formação do cidadão. Apontam-se os conceitos, os procedimentos e as atitudes a serem ensinados, para que os alunos se aproximem e compreendam a dinâmica desta área de conhecimento, em termos de suas teorias e explicações.

Na segunda parte, encontra-se uma descrição de como pode ser o trabalho com essa disciplina para as primeiras quatro séries, apresentando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

No final, o documento traz uma série de indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista didático. Nas orientações didáticas, os princípios e os procedimentos de Geografia são apresentados como recursos a serem utilizados pelo professor no planejamento de suas aulas e na definição das atividades a serem propostas para os alunos.

Secretaria de Educação Fundamental

GEOGRAFIA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE GEOGRAFIA

Geografia no ensino fundamental

A produção acadêmica em torno da concepção de Geografia passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do fazer geográfico. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muitas das práticas de ensino. Em linhas gerais, suas principais tendências podem assim ser apresentadas.

As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche.

Essa Geografia era marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade que fundamentava a escola francesa de então. Foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não-politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação.

Essa tendência da Geografia e as correntes que dela se desdobraram foram chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais. Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo assim o homem de seu caráter social. Era baseada, de forma significativa, em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante.

No ensino, essa Geografia se traduziu, e muitas vezes ainda se traduz, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e, mesmo hoje em dia, muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

No pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa: o desenvolvimento do capitalismo afastou-se cada vez mais da fase concorrencial e penetrou na fase monopolista do grande capital; a urbanização acentuou-se e megalópoles começaram a se constituir; o espaço agrário sofreu as modificações estruturais comandadas pela Revolução Verde, em função da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas em várias partes do mundo; as realidades locais passaram a estar articuladas em uma rede de escala mundial. Cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo.

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender essa complexidade e, principalmente, para explicá-la. O levantamento feito por meio de estudos apenas empíricos tornou-se insuficiente. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das relações mundiais, análises essas também de ordem econômica, social, política e ideológica. Por outro lado, o meio técnico e científico passou a exercer forte influência nas pesquisas realizadas no campo da Geografia. Para estudar o espaço geográfico globalizado, começou-se a recorrer às tecnologias aeroespaciais, tais como o sensoriamento remoto, as fotos de satélite e o computador como articulador de massa de dados: surgem os SIG (Sistemas Geográficos de Informações).

A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista.

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza.

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas — fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas — e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. É, essencialmente, a busca de explicações mais plurais, que promovam a interseção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico.

As sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou

e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático.

Mas não apenas a prática do professor se encontra permeada por essa indefinição e confusão, muitas propostas de ensino também o estão. Segundo a análise feita pela Fundação Carlos Chagas, observa-se, sobretudo nas propostas curriculares produzidas nas últimas décadas, que o ensino de Geografia apresenta problemas tanto de ordem epistemológica e de pressupostos teóricos como outros referentes à escolha dos conteúdos. No geral, são eles:

- abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e até mesmo de espaço geográfico, bem como do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram aí presentes;
- são comuns modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma preocupação real de promover uma compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, o que provoca um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Um exemplo é a adaptação forçada das questões ambientais em currículos e livros didáticos que ainda preservam um discurso da Geografia Tradicional e não têm como objetivo uma compreensão processual e crítica dessas questões, vindo a se transformar na aprendizagem de *slogans*;
- há uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. O objetivo do ensino fica restrito, assim, à aprendizagem de fenômenos e conceitos, desconsiderando a aprendizagem de procedimentos fundamentais para a compreensão dos métodos e explicações com os quais a própria Geografia trabalha;
- as propostas pedagógicas separam a Geografia humana da Geografia física em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social e a natureza é um apêndice, um recurso natural, ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar os fenômenos numa abordagem socioambiental;
- a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes;
- a noção de escala espaço-temporal muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza).

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

Conhecimento geográfico: características e importância social

A Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem.

A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais, mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos.

Nesse sentido, a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não a descrição e o estudo de um mundo estático. A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os processos sociais e os físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos; como os fenômenos que constituem as paisagens se relacionam com a vida que as anima. Para tanto, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço.

O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço.

Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico — o espaço vivido e o percebido — e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia.

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das

representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

O conceito de território foi originalmente formulado nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, ele é a área de vida de uma espécie, onde ela desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, para animais e plantas, o território é o domínio que estes têm sobre porções da superfície terrestre. Foi por meio dos estudos comportamentais que Augusto Comte incorporou o conceito de território aos estudos geográficos, como categoria fundamental para as explicações geográficas. Na concepção ratzeliana de Geografia¹ esse conceito define-se pela propriedade, ou seja, o território para as sociedades humanas representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território. Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social.

Para estudar essa categoria é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Hoje, por exemplo, quando se estudam os blocos econômicos, o que se entende por território vai muito além do Estado-nacional. Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e, mais do nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio.

A categoria território possui uma relação bastante estreita com a de paisagem. Pode até mesmo ser considerada como o conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. É algo criado pelos homens, é uma instituição. A categoria paisagem, porém, tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho!

1. A Geografia ratzeliana valoriza o homem abrindo frentes de estudo referentes à história e ao espaço, tais como a formação do território, as migrações e a colonização. Seus estudos, no entanto, privilegiaram a visão das influências naturais sobre a evolução das sociedades; portanto, a Geografia ratzeliana mantém uma visão naturalista da sociedade. O principal livro de Ratzel, publicado em 1882, denomina-se *Antropogeografia — fundamentos da aplicação da Geografia à História*.

Assim, por exemplo, quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos.

A categoria paisagem, por sua vez, está relacionada à categoria de lugar. Pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico.

Além disso, espaço geográfico, paisagem, território e lugar, atualmente, estão associados à força da imagem, tão explorada pela mídia. Pela imagem, a mídia traz à tona valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas. Retrata, por meio da paisagem, as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a que se deseja como ideal; toma para si a tarefa de impor e inculcar um modelo de mundo, de reproduzir o cotidiano por meio da imagem massificante repetida pelo bombardeamento publicitário, sobrepondo-se às percepções e interpretações subjetivas e/ou singulares por outras padronizadas e pretensamente universais. A Geografia estaria, então, identificada como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar.

Nessa abrangência, a Geografia contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em um contexto mais amplo e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem.

No mundo atual, o meio técnico-científico informacional adquiriu um papel fundamental e, em meio ao processo de globalização e massificação, o mundo convive com novos conflitos e tensões, tais como o declínio dos estados-nações, a formação de blocos comerciais, as novas políticas econômicas, a desterritorialidade e outros temas que recuperam a importância do saber geográfico. Há uma multiplicidade de questões que, para serem entendidas, necessitam de um conhecimento geográfico bem estruturado.

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências — tanto para si como para a sociedade. Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridos, tanto em nível local como mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos.

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado — constantemente em transformação — do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente.

APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação.

Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza² deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas — sociedade e natureza — constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz.

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais.

Além disso, o estudo da paisagem local não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. Deve-se também buscar as relações entre a sociedade e a natureza que aí se encontram presentes, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados, compreendendo-as. Estudar a paisagem local ao longo dos primeiro e segundo ciclos é aprender a observar e a reconhecer os fenômenos que a definem e suas características; descrever, representar, comparar e construir explicações, mesmo que aproximadas e subjetivas, das relações que aí se encontram impressas e expressas.

2. O conceito de natureza deve ser compreendido tanto como o de primeira natureza — os elementos biofísicos de uma paisagem — como o de segunda natureza — a natureza transformada pelo trabalho humano.

Nos ciclos subseqüentes, o ensino de Geografia deve intensificar ainda mais a compreensão, por parte dos alunos, dos processos envolvidos na construção do espaço geográfico. A territorialidade e a temporalidade dos fenômenos estudados devem ser abordadas de forma mais aprofundada, pois os alunos já podem construir compreensões e explicações mais complexas sobre as relações que existem entre aquilo que acontece no dia-a-dia, no lugar no qual se encontram inseridos, e o que acontece em outros lugares do mundo. Os problemas socioambientais e econômicos — como a degradação dos ecossistemas, o crescimento das disparidades na distribuição da riqueza entre países e grupos sociais, por exemplo — podem ser abordados a fim de promover um estudo mais amplo de questões sociais, econômicas, políticas e ambientais relevantes na atualidade. O próprio processo de globalização pelo qual o mundo de hoje passa demanda uma compreensão maior das relações de interdependência que existem entre os lugares, bem como das noções de espacialidade e territorialidade intrínsecas a esse processo.

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental, na qual se pensa sobre o ambiente não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos.

Para tanto, as noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordadas por meio de temas nos quais as dinâmicas e determinações existentes entre a sociedade e a natureza sejam estudadas de forma conjunta. Porém, para além de uma abordagem descritiva da manifestação das forças materiais, é possível também nos terceiro e quarto ciclos propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na construção do espaço geográfico e da paisagem.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico.

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita.

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas — sempre envolvendo a idéia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

As formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola é por meio de situações nas quais os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Mas esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para representar o espaço geográfico. Para isso, é preciso partir da idéia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela.

OBJETIVOS GERAIS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de:

- conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;
- saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, de escala nacional e mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, se mostra essencial para sua formação como cidadão.

Pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

Outro critério importante na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: espaço geográfico, paisagem, território e lugar sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação dos fenômenos que a constituem em múltiplos espaços e tempos. A partir delas, pode-se identificar a singularidade do saber geográfico, ou seja, a realidade como uma totalidade de processos sociais e naturais numa dimensão histórica e cultural. Os conteúdos a serem estudados devem promover a compreensão, por parte dos alunos, de como as diferentes sociedades estabeleceram relações sociais, políticas e culturais que resultaram numa apropriação histórica da natureza pela sociedade, por meio das diferentes formas de organização do trabalho, de perceber e sentir a natureza, de nela intervir e transformá-la.

Foram considerados também critérios que atendem ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos relativas às noções de espaço e de tempo, seu uso em múltiplas situações cotidianas e de pesquisa. A Geografia trabalha com a espacialidade dos fenômenos em sua temporalidade, porém é importante estudar a extensão de uma paisagem e o papel histórico de sua posição geográfica, não apenas sua localização. Tais noções — espacialidade e temporalidade —, passíveis de serem ampliadas a partir do conhecimento geográfico, podem ser trabalhadas mediante interface com outras áreas, tais como a Matemática, a Arte e a Educação Física, entre outras.

Questões relativas aos procedimentos de pesquisa da Geografia também foram consideradas na seleção e organização de conteúdos. Para que os alunos possam ler e interpretar as informações que recebem e compreendê-las do ponto de vista geográfico é preciso que construam procedimentos de análise com os quais o próprio saber geográfico opera. A observação, a descrição, o registro e a documentação, a representação, a analogia, a explicação e a síntese são procedimentos que devem ser trabalhados ao longo de toda a escolaridade, essenciais na construção do instrumental necessário para uma compreensão de como a Geografia trabalha e se constitui como um campo de conhecimento.

GEOGRAFIA

2ª PARTE

PRIMEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem de Geografia no primeiro ciclo

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza. É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, por meio da arquitetura, da distribuição da população, dos hábitos alimentares, da divisão e constituição do trabalho, das formas de lazer e inclusive por suas próprias características biofísicas pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de determinadas atividades e não de outras e, assim, conhecer as influências que uma exerce sobre outra, reciprocamente.

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral.

É fundamental também que o professor conheça quais são as idéias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e idéias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Esses conhecimentos devem ser investigados para que o professor possa criar intervenções significativas que provoquem avanços nas concepções dos alunos. O principal cuidado é ir além daquilo que já sabem, evitando estudos restritos às idéias e temas que já dominam e pouco promovem a ampliação de seus conhecimentos e hipóteses acerca da presença e do papel da natureza na paisagem local.

Desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que fazem parte dos métodos de operar da Geografia. Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. Por exemplo, em relação à observação, o professor pode levá-los a compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato, disparadas pelo assunto ou problema em estudo. A descrição, por sua vez, não deve

ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve.

Vale lembrar que esse ciclo é, na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola. Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto — mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles — para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar suas opiniões, ouvir seus semelhantes e se posicionar diante do grupo.

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização³, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante.

A imagem como representação também pode estar presente. Desenhar é uma maneira de se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica.

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas idéias de distância, direção e orientação.

O início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações. E como na construção de outras linguagens mesmo inicialmente não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na leitura. É importante, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes — de boa qualidade e atualizados —, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado deles.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos.

Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas, tanto nas problematizações quanto nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na

3. Ver concepção de alfabetização definida no documento de Língua Portuguesa.

vida dos homens devem ser estudados. Sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos.

Objetivos de Geografia para o primeiro ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;
- conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;
- reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza.

Blocos temáticos e conteúdos: o estudo da paisagem local

São muitos e variados os temas que podem ser pesquisados a partir do estudo da paisagem local. Embora cada unidade escolar e cada professor possa propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas que julgarem importantes de serem abordadas, aqueles selecionados devem tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas — seja em sociedade, coletiva ou individualmente — na construção do espaço geográfico.

Seguem sugestões de blocos temáticos que podem ser estudados com os alunos, apresentados de modo amplo, pois se configuram como sugestões e não devem ser compreendidos como uma seqüência de assuntos a serem aprendidos ou ainda como blocos isolados que não se comunicam entre si. O professor pode, por exemplo, trabalhar com um ou mais blocos ao mesmo tempo, reunidos no estudo da paisagem local.

TUDO É NATUREZA

A principal noção a ser trabalhada por este tema é a presença da natureza em tudo que está visível ou não na paisagem local. Por meio da observação e descrição, os alunos podem reconhecer essa presença em seus hábitos cotidianos, na configuração e localização de seu bairro e de sua cidade ou ainda nas atividades econômicas, sociais e culturais com as quais têm contato direto ou indireto. Essa percepção pode ser ampliada mediante a comparação com a presença da natureza em outros bairros, em diferentes regiões do Brasil e em outros lugares do mundo. A visão global de natureza expressa na paisagem local pode ser realizada por meio dos hábitos de consumo, pesquisando os produtos que participam da vida cotidiana, como são feitos e qual a origem dos recursos naturais que estão envolvidos em sua produção. É possível, ainda, aproximar os alunos do papel do trabalho na transformação da natureza, investigando como pessoas de diferentes espaços e tempos utilizam técnicas e instrumentos distintos de trabalho na apropriação e transformação dos elementos naturais disponíveis na paisagem local. Entretanto, a dimensão utilitária da natureza como recurso natural pode ser ultrapassada ao se abordarem também suas características biofísicas e as relações afetivas e singulares que as pessoas estabelecem com ela e manifestam por meio das artes e das formas de lazer, por exemplo.

CONSERVANDO O AMBIENTE

Este tema proporciona a compreensão das diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedades estabelecem com a natureza no dia-a-dia. Por meio de problematizações de situações vividas no lugar no qual os alunos se encontram inseridos — seja ele o bairro, a cidade ou o país — pode-se discutir o comportamento social e suas relações com a natureza. Devem ser estudados o modo de produzir e fazer do cotidiano, as tecnologias e as possibilidades de novas formas de se relacionar com a natureza, como as atitudes conservacionistas em relação ao lixo, saneamento básico, abastecimento de água, produção e conservação de alimentos, por exemplo. É possível ainda introduzir os modos de produzir considerados alternativos, como a produção de energia solar e as técnicas agrícolas alternativas. Pode-se também abordar a categoria território ao se tratar da questão ambiental como política de conservação e apresentar aos alunos o conceito de Áreas Protegidas e Unidades de Conservação⁴ por meio da pesquisa sobre suas tipologias e seus objetivos, identificando como elas estão próximas ou distantes de seu cotidiano e quais as suas implicações na vida das pessoas.

TRANSFORMANDO A NATUREZA: DIFERENTES PAISAGENS

Este tema proporciona um estudo sobre os motivos, as técnicas e as conseqüências da transformação e do uso da natureza. Pode-se integrá-lo ao estudo da História no que se refere às relações sociais, culturais e econômicas. Por meio da leitura de imagens, pode-se conhecer a trajetória da constituição da paisagem local e compará-la com a trajetória de diferentes paisagens e lugares, enfocando as múltiplas relações e determinações dos homens em sociedade com a natureza nessa trajetória. Este tema evoca também pesquisas sobre como diferentes grupos sociais — índios, negros, imigrantes, caiçaras, dentre os muitos que fazem parte da sociedade brasileira — relacionaram-se ao longo de suas trajetórias com a natureza na construção do lugar e da paisagem onde vivem, podendo-se inclusive eleger como objeto de estudo grupos sociais inseridos em paisagens distintas daquelas características do Brasil.

4. Ver definição apresentada no documento de Meio Ambiente.

OLUGARE A PAISAGEM

Este tema trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem. Quais foram as razões que os fizeram morar ali (vínculos familiares, proximidade do trabalho, condições econômicas, entre outras) e quais são as condições do lugar em que vivem (moradia, asfalto, saneamento básico, postos de saúde, escolas, lugares de lazer, tratamento do lixo). Pode-se aprofundar a compreensão desses aspectos a partir da forma como percebem a paisagem local em que vivem e procurar estabelecer relações entre o modo como cada um vê seu lugar e como cada lugar compõe a paisagem. Outro ponto a ser discutido são as normas dos lugares: como é que se deve agir na rua, na escola, na casa; como essas regras são expressas de forma implícita ou explícita nas relações sociais e na própria paisagem local; como as crianças percebem e lidam com as regras dos diferentes lugares. É importante discutir tentando encontrar as razões pelas quais elas são estabelecidas dessa forma e não de outra, sua utilidade, legitimidade e como alteram e determinam a configuração dos lugares.

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para esse segmento da escolaridade. A seguir, são apresentados em forma de lista, de modo a destacar suas dimensões e as principais relações que existem entre eles:

- observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: nas construções e moradias, na distribuição da população, na organização dos bairros, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes plásticas;
- identificação de motivos e técnicas pelos quais sua coletividade e a sociedade de forma geral transforma a natureza: por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política, no passado e no presente;
- caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo;
- conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem;
- identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde;
- produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas;
- leitura inicial de mapas políticos, atlas e globo terrestre;
- valorização de formas não-predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais;

- organização, com auxílio do professor, de suas pesquisas e das conquistas de seus conhecimentos em obras individuais ou coletivas: textos, exposições, desenhos, dramatizações, entre outras.

Critérios de avaliação de Geografia para o primeiro ciclo

Ao final do primeiro ciclo, os alunos devem ter avaliadas suas conquistas numa perspectiva de continuidade aos seus estudos. A avaliação deve ser planejada, assim, relativamente aos conhecimentos que serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Para isso é necessário estabelecer alguns critérios. De modo amplo, são eles:

- **Reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local**

Com este critério avalia-se o quanto o aluno se apropriou da idéia de interdependência entre a sociedade e a natureza e se reconhece aspectos dessa relação na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido. Também deve-se avaliar se conhece alguns dos processos de transformação da natureza em seu contexto mais imediato.

- **Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de distinguir, por meio da observação e da descrição, alguns aspectos naturais e culturais da paisagem, percebendo nela elementos que expressam a multiplicidade de tempos e espaços que a compõe. Se é capaz também de comparar algumas das diferenças e semelhanças existentes entre diferentes paisagens.

- **Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples**

Com este critério avalia-se se o aluno sabe utilizar elementos da linguagem cartográfica como um sistema de representação que possui convenções e funções específicas, tais como cor, símbolos, relações de direção e orientação, função de representar o espaço e suas características, delimitar as relações de vizinhança.

SEGUNDO CICLO

Ensino e aprendizagem de Geografia no segundo ciclo

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.

A paisagem local pode conter elementos fundamentais para os alunos observarem, compararem e compreenderem essas relações. É possível, a partir de um estudo nessa escala, perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando e estão profundamente interligadas. Entretanto, outras escalas podem ser abordadas e analisadas, já não apenas como fator de comparação — tal como foi proposto para o primeiro ciclo — mas sim como conteúdos a serem aprendidos. Diferentes paisagens regionais devem ser apresentadas e trabalhadas com os alunos, de modo que venham a construir uma noção mais ampla sobre o território brasileiro, suas paisagens, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que o caracterizam.

É importante ressaltar que o urbano e o rural são tradicionalmente trabalhados na escola. Entretanto, costuma-se estudar apenas suas características de forma descritiva e isolada, sem aprofundar temáticas que explicitem as relações de interdependência e de determinação que existem entre eles e enfocando-se quase que exclusivamente seus aspectos econômicos.

Atualmente, o urbano e o rural são compreendidos para além de seus aspectos econômicos ou da descrição compartimentada dos fenômenos sociais e naturais que os caracterizam. As múltiplas dinâmicas existentes entre as cidades e o campo; as semelhanças e diferenças entre os modos de vida que aí se constituem; as formas de trabalho e a produção e percepção do espaço e da paisagem; os relógios naturais e mecânicos que controlam a vida nas cidades e no campo e impõem ritmos de vida diferentes tornaram-se temas de investigação da própria Geografia e, na escola, se mostram interessantes e pertinentes de serem trabalhados, inclusive ao longo do segundo ciclo.

A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas promovidas não apenas por instâncias regionais, mas sobretudo federais, explicitando-se a predominância do urbano sobre o rural. Questões relativas à posição, localização, fronteira e extensão das paisagens são, assim, retomadas, o que garante a possibilidade de os alunos ampliarem as noções e conhecimentos que haviam anteriormente construído a respeito.

O estudo das tecnologias permite compreender como as sociedades, em diferentes momentos de sua história, buscaram superar seus problemas cotidianos, de sobrevivência, transformando a natureza, criando novas formas de organização social, política e econômica e construindo paisagens urbanas e rurais. As possibilidades advindas do desenvolvimento tecnológico e do aprimoramento técnico para o processo de urbanização, agrarização e industrialização e as transformações ocorridas no próprio conceito de trabalho devem ser apresentadas aos alunos desse ciclo. Assim, o conceito de trabalho pode ser construído por eles mediante compreensões mais amplas do que aquela comumente presente nessa etapa da escolaridade: a do trabalho apenas como profissão.

Nesse sentido, é importante promover também situações nas quais os alunos percebam e compreendam a tecnologia em seu próprio cotidiano, pela observação e comparação da presença dela em seu meio familiar e em seu dia-a-dia de forma geral. Os instrumentos, os modos de fazer, as tecnologias que os alunos conhecem e/ou dominam podem gerar temas de estudo, e até mesmo as vivências diretas ou indiretas que possuem com o mundo do trabalho compartilhadas a fim de ampliar seus conhecimentos sobre o seu papel na estruturação do espaço, do tempo e da sociedade na qual se encontram inseridos.

Nas escalas regional e nacional, é possível ainda estudar como diferentes grupos sociais se valeram de tecnologias singulares na construção e definição de seu espaço: como grupos indígenas, caçaras, ribeirinhos, imigrantes japoneses — entre outros — construíram, no passado, técnicas singulares e as utilizaram como instrumentos de trabalho na estruturação de seu espaço geográfico; e, no presente, como se encontram esses mesmos grupos diante do avanço tecnológico, como incorporam outras técnicas em seu dia-a-dia de trabalho e de lazer.

O estudo da informação, da comunicação e do transporte, por sua vez, ao superar uma abordagem descritiva de seus meios — televisão, rádio, automóvel, trem, etc. — permite uma compreensão dos processos, intenções e conseqüências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e até mesmo mundial. Quando abordado por meio da escala local e do território, permite aproximar os alunos das dinâmicas existentes entre as paisagens urbanas e rurais. A preocupação fundamental é que os alunos construam as primeiras noções sobre o papel da informação, da comunicação e dos transportes na constituição dessas paisagens e nas múltiplas relações que existem entre o local, o regional e o mundial.

No segundo ciclo, as possibilidades de aprendizagem dos alunos ampliam-se em vários aspectos. A maior autonomia em relação à leitura e à escrita e o domínio crescente dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação permitem que eles sejam capazes de consultar e processar fontes de informação com maior independência e construam compreensões mais complexas, realizando analogias e sínteses mais elaboradas, expressas por meio de trabalhos mais completos, escritos ou apoiados em múltiplas linguagens — como ilustração, mapas, maquetes, seminários, por exemplo.

Além disso, a familiaridade com a rotina escolar e com o conhecimento escolarizado também torna possível desenvolver estudos e pesquisas mais complexos, e permite que os alunos trabalhem de forma mais independente da mediação do professor, embora este ainda deva atuar como intermediário entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento geográfico, criando situações significativas de aprendizagem que aproximem os alunos das categorias de espaço geográfico, território, paisagem e lugar e dos procedimentos básicos do fazer geográfico.

Essas situações de aprendizagem, como no ciclo anterior, podem estar apoiadas em diferentes fontes de informação e recursos didáticos — como os estudos do meio, os relatos, as entrevistas, a narrativa literária, a pintura, a música, o estudo de diferentes culturas, a cartografia —, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, bem como um posicionamento mais propositivo perante questões relativas às condições de vida (saúde, meio ambiente, transporte, educação, lazer, etc.) da coletividade.

O estudo sobre a representação do espaço segue de modo semelhante ao primeiro ciclo, embora seja possível abordar de forma mais aprofundada as noções de distância, direção e orientação e iniciar um trabalho mais aprofundado com as noções de proporção e escala. Já se pode esperar que os alunos compreendam que para representar o espaço é preciso obedecer a certas regras e convenções postuladas pela linguagem cartográfica e comecem a dominá-las na produção de mapas

simples, relacionados com o espaço vivido e outros mais distantes. Atividades nas quais os alunos tenham que refletir, questionar, comunicar e compreender informações expressas por meio dessas regras e convenções — e não apenas descrevê-las e memorizá-las — podem ser planejadas pelo professor para que as conheçam e aprendam a utilizá-las. Os referenciais de localização, os pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legendas podem e devem ser trabalhados.

Também no que se refere à leitura, a prática do professor deve favorecer uma autonomia crescente na consulta e obtenção de informações por meio de mapas, atlas, globo terrestre e até mesmo de maquetes, plantas e fotos aéreas. Nesse sentido, os diferentes tipos de mapas, os múltiplos temas que são representados por meio dessa linguagem e as razões que determinam a relevância de seu mapeamento podem ser temas de discussão e estudo. Estudar conceitos fundamentais, tradicionalmente representados pela linguagem cartográfica — como relevo, vegetação, clima, população, tamanho, distribuição —, não só passa a ser pertinente como também fundamental para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre essa linguagem.

Nesse momento da escolaridade passa a ser interessante também discutir com os alunos a linguagem cartográfica como uma produção humana, marcada pelos alcances e limites dos recursos técnicos e das intenções dos sujeitos e das épocas que dela se valem para representar o espaço geográfico. Estudar a história da cartografia é uma forma adequada de aproximar a História e a Geografia num estudo sobre como diferentes sociedades em tempos e espaços distintos percebiam e representavam seu entorno e o mundo: as técnicas e os conhecimentos, o imaginário, as intenções políticas e econômicas, os medos e desejos.

Continua sendo papel fundamental do professor considerar os conhecimentos que os alunos já possuem para planejar situações de ensino e aprendizagem significativas e produtivas. Para isso, é preciso conhecer os avanços e os problemas de seus alunos, bem como a adequação de suas propostas, de modo a aperfeiçoar sua ação pedagógica. A interface com as demais disciplinas também deve ser observada, de modo a proporcionar estudos mais completos sobre um tema cuja compreensão, por parte dos alunos, tanto a Geografia, como a História, as Ciências, a Arte e a Matemática podem ampliar, por meio de suas abordagens e explicações.

Objetivos de Geografia para o segundo ciclo

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;
- reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;
- reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto o presente e como o passado;
- conhecer e compreender algumas das conseqüências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;

- reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
- utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;
- valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
- adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;
- conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.

Blocos temáticos e conteúdos: as paisagens urbanas e rurais, suas características e relações

São muitos e variados os temas que podem ser pesquisados a partir do estudo de paisagens urbanas e rurais, suas características e relações. Embora cada unidade escolar e cada professor possa propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas relevantes para os alunos, a escola ou a comunidade na qual se encontram inseridos, aqueles selecionados devem abordar as dimensões sociais, culturais e ambientais que aí se encontram presentes, bem como o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. Até mesmo o território no qual essas paisagens se inserem deve ser considerado, a fim de que possam ser abordadas as determinações político-administrativas que aí se encontram presentes.

Seguem sugestões de blocos temáticos que podem ser estudados com os alunos e, como no primeiro ciclo, são apresentados de modo amplo, pois se configuram como sugestões e não devem ser compreendidos como uma seqüência de assuntos a serem aprendidos ou ainda como blocos isolados, que não se comunicam entre si. O professor pode aqui, também, trabalhar com um ou mais blocos ao mesmo tempo, reunidos no estudo de paisagens urbanas e rurais.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DE PAISAGENS URBANAS E RURAIS

Este tema enfoca o papel das tecnologias na configuração das paisagens urbanas e rurais. Pelo estudo comparativo de como diferentes grupos sociais utilizam e elaboram técnicas e

tecnologias para superar seus problemas cotidianos e garantir sua sobrevivência, os alunos podem compreender como o trabalho humano e as diferentes formas de apropriação da natureza constituem e diferenciam espaços geográficos.

O trabalho e as tecnologias influem nos ritmos da cidade e do campo, nas suas formas, na sua organização. Como se relacionam com a vida cotidiana, qual seu papel: o conforto e desconforto que trazem, os benefícios e malefícios. É possível comparar técnicas e tecnologias antigas e modernas — como, por exemplo, o martelo e a serra elétrica, a colheita manual e a industrializada — e avaliar se o que é mais moderno é realmente melhor. Pode-se estudar como as tecnologias aparecem distribuídas nas paisagens e nas diferentes atividades: onde estão, por quem são utilizadas, quem tem acesso a elas. Por exemplo, que mudanças ocorreram com a invenção da geladeira ou da energia elétrica. Como diferentes setores da sociedade usam e abusam das tecnologias e quais suas responsabilidades perante o meio ambiente, nos desmatamentos, no lançamento de poluentes para a atmosfera. Quem são os atores sociais que definem quais e como se utilizam as tecnologias e quem sofre os prejuízos de seu uso indevido.

INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Este tema refere-se às alterações que o fluxo de informações fez e faz na vida em sociedade. É possível estudar a história dos meios de comunicação, sua criação e seu significado social; como a invenção do rádio, da TV, do telefone, do jornal modificaram a vida das pessoas; como podem criar novas e múltiplas relações entre os lugares. É possível analisar as alterações que o uso dos computadores trouxe na relação entre os lugares, nas relações sociais e econômicas e nos hábitos culturais. Como expressam as paisagens urbanas e rurais, como as paisagens são influenciadas umas pelas outras por meio das imagens veiculadas na televisão, nos jornais, nas revistas, etc. Uma abordagem crítica, analisando a descaracterização que os meios de comunicação podem ocasionar, principalmente no comportamento, na fala, no estímulo ao consumo é fundamental para uma compreensão mais ampla deste tema. Analisá-lo a partir das diferenças entre os meios de comunicação, sua influência no mundo urbano e no mundo rural — que lugares a mídia trata, quais ignora e por que são formas interessantes de discutir com os alunos a informação e a comunicação como fruto do trabalho humano, permeado por decisões político-administrativas.

DISTÂNCIAS E VELOCIDADES NO MUNDO URBANO E NO MUNDO RURAL

Este tema diz respeito ao transporte e sua influência na vida em sociedade, as alterações que imprimem nas paisagens. Também as semelhanças e as diferenças entre o urbano e o rural podem ser aqui tratadas: discutir o espaço que alguns meios de transporte ocupam, como, por exemplo, o automóvel, e as implicações de seu uso na configuração das cidades mediante a construção de vias, viadutos, pontes, túneis, etc.; em contraposição, o papel dos transportes coletivos no passado e no presente. Pode-se estudar a utilização do automóvel sob o ponto de vista do trabalho, da indústria ou da comunicação, assim como dos meios de transporte fluviais, predominantes em muitas regiões do Brasil.

Nesse sentido, é interessante discutir e comparar as permanências e transformações dos meios de transporte em regiões diferentes: lugares onde se anda a cavalo, de barco ou a pé; lugares onde existem problemas sociais ligados aos meios de transporte, tais como trânsito, acidentes, atropelamentos, de saúde e ambientais; ou ainda abordar a questão energética, estudando-se os combustíveis utilizados pelo transporte.

URBANO E RURAL: MODOS DE VIDA

Através deste tema é possível organizar estudos nos quais os alunos pesquisem e comparem como as paisagens urbanas e rurais definem e possibilitam diferentes modos de vida. No entanto, os mundos urbano e rural não devem ser focados sem seus sujeitos: os grupos sociais que neles se encontram presentes devem também ser abordados. Afinal, o modo de vida dos habitantes da região da floresta amazônica, por exemplo, não pode ser definido segundo um único padrão: ribeirinhos vivem de forma distinta dos grupos indígenas, embora ambos possam ser localizados em zonas rurais dessa região. Questões relativas ao trabalho, às tecnologias e até mesmo à comunicação que existe entre os modos de vida dos grupos sociais estudados podem ser enfocadas, tanto do ponto de vista do presente como do passado.

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para esse segmento da escolaridade. A seguir, são apresentados em forma de lista, de modo a destacar suas dimensões e as principais relações que existem entre eles:

- identificação de processos de organização e construção de paisagens urbanas e rurais ao longo do tempo;
- caracterização e comparação entre as paisagens urbanas e rurais de diferentes regiões do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais;
- comparação entre o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano nas cidades e no campo, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais, aproximando-se do debate entre o moderno e o tradicional;
- reconhecimento do papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas;
- reconhecimento do papel da informação e da comunicação nas dinâmicas existentes entre as cidades e o campo;
- compreensão das funções que o transporte assume nas relações entre as cidades e o campo, observando seu papel na interdependência que existe entre ambos;
- comparação entre os diferentes meios de transporte presentes no lugar onde se vive, suas implicações na organização da vida em sociedade e nas transformações da natureza;
- levantamento, seleção e organização de informações a partir de fontes variadas, como fotografias, mapas, notícias de jornal, filmes, entrevistas, obras literárias, músicas, etc.;
- representação em linguagem cartográfica das características das paisagens estudadas por meio da confecção de diferentes tipos de mapas, observando a necessidade de indicar a direção, a distância, a proporção para garantir a legibilidade das informações;

- leitura e compreensão das informações expressas em linguagem cartográfica e em outras formas de representação do espaço, como fotografias aéreas, plantas maquetes, entre outras;
- organização de pesquisas e reapresentação dos conhecimentos adquiridos em obras individuais ou coletivas: textos, exposições, desenhos, dramatizações, seminários, etc.;
- valorização do uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da reabilitação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
- respeito e tolerância por modos de vida e valores de outras coletividades distantes no tempo e no espaço.

Critérios de avaliação de Geografia para o segundo ciclo

Ao final do segundo ciclo, os alunos devem ter avaliadas suas conquistas numa perspectiva de continuidade aos seus estudos. A avaliação deve ser planejada, assim, relativamente aos conhecimentos que serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Para isso é necessário estabelecer alguns critérios. De modo amplo, são eles:

- **Reconhecer e comparar os elementos sociais e naturais que compõem paisagens urbanas e rurais brasileiras, explicando alguns dos processos de interação existentes entre elas**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de distinguir diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras e de explicar algumas das dinâmicas existentes entre elas. O conhecimento do urbano e do rural pode ser avaliado também a partir daquilo que o aluno é capaz de observar, descrever, relacionar e compreender de suas manifestações na paisagem local ou na região na qual ele se encontra inserido e as relações que sua coletividade estabelece com o campo e/ou outras cidades.

- **Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo**

Com este critério avalia-se se o aluno reconhece, relaciona e compreende modos de vida das cidades e do campo, focando aspectos relativos aos tipos e ritmos de trabalho, às formas de moradia e organização e distribuição da população, aos hábitos cotidianos, às expressões culturais e de lazer.

- **Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de reconhecer e comparar os modos e as razões que levam diferentes grupos sociais, inclusive o seu próprio, a produzir conhecimentos técnicos e tecnológicos, sendo capaz de discernir benefícios e prejuízos por eles causados, localizar alguns lugares e sujeitos que deles podem dispor. Avalia-se também, se é capaz de perceber e compreender o papel desses conhecimentos na construção de paisagens urbanas e rurais.

- **Estabelecer algumas relações entre as ações da sociedade e suas conseqüências para o ambiente**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de conhecer e compreender algumas das conseqüências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais.

- **Representar e interpretar informações sobre diferentes paisagens utilizando procedimentos convencionais da linguagem cartográfica**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de utilizar algumas das convenções na produção e na leitura de mapas simples, maquetes e roteiros: direção, distância, orientação, proporção, o sistema de cores e de legendas, a divisão e o contorno dos mapas políticos, os pontos cardeais, etc. Também, se é capaz de interpretar informações de mapas com diferentes temáticas — relevo, clima, distribuição da população, dos bens econômicos, etc. —, realizando comparações e sobreposições entre essas informações.

- **Observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais**

Com este critério avalia-se se o aluno é capaz de utilizar procedimentos básicos do fazer geográfico de observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais. Isso corresponde às capacidades que ele desenvolveu para ler uma imagem e a paisagem como uma imagem, entendendo que essa leitura não deve ser apenas uma reprodução daquilo que está visível de imediato, mas também uma primeira interpretação daquilo que se vê. Saber questionar, relacionar, comparar e compreender a necessidade de pesquisar em outras fontes de informação são algumas das capacidades que deve ter desenvolvido, já possuindo autonomia para realizá-las.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O ensino de Geografia, de forma geral, é realizado por meio de aulas expositivas ou da leitura dos textos do livro didático. Entretanto, é possível trabalhar com esse campo do conhecimento de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, mediante situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares e territórios; que disparem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; e promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos “ler” a paisagem local e outras paisagens presentes em outros tempos e espaços.

Na sala de aula, o professor pode planejar essas situações considerando a própria leitura da paisagem, a observação e a descrição, a explicação e a interação, a territorialidade e a extensão, a análise e o trabalho com a representação do espaço. Nestas orientações didáticas, procurou-se explicitar como e por que tais aspectos podem ser utilizados pelo professor no planejamento de seu trabalho.

Leitura da paisagem

A abordagem dos conteúdos da Geografia insere-se na perspectiva da leitura da paisagem, o que permite aos alunos conhecerem os processos de construção do espaço geográfico. Conhecer uma paisagem é reconhecer seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação existente entre eles; é também compreender como ela está em permanente processo de transformação e como contém múltiplos espaços e tempos.

A leitura da paisagem pode ocorrer de forma direta — mediante a observação da paisagem de um lugar que os alunos visitaram — ou de forma indireta — por meio de fotografias, da literatura, de vídeos, de relatos.

Uma maneira interessante de iniciar a leitura da paisagem é por intermédio de uma pesquisa prévia dos elementos que a constituem. Essa pesquisa pode ocorrer apoiada em material fotográfico, textos ou pela sistematização das observações que os alunos já fizeram em seu cotidiano. Por esse levantamento inicial, o professor e os alunos podem problematizar, formular questões e levantar hipóteses que impliquem investigações mais aprofundadas, demandem novos conhecimentos.

A partir dessa pesquisa inicial, consultar diferentes fontes de informação, tais como obras literárias, músicas regionais, fotografias, entrevistas ou relatos, torna-se essencial na busca de novas informações que ampliem aquelas que já se possui. A compreensão geográfica das paisagens significa a construção de imagens vivas dos lugares que passam a fazer parte do universo de conhecimentos dos alunos, tornando-se parte de sua cultura. Os trabalhos práticos com maquetes, mapas mentais e fotografias aéreas podem também ser utilizados.

O desenvolvimento da leitura da paisagem possibilita ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo no qual o apelo às imagens é constante. No processo de leitura, um aspecto fundamental é a aquisição de habilidades para ler diferentes tipos de imagens, tais como a fotografia, o cinema, os grafismos, as imagens da televisão e a própria observação a olho nu tomada de diferentes referenciais (angulares e de distância). Uma mesma imagem pode ser interpretada de muitas maneiras. Por exemplo, a imagem de um condomínio de prédios pode ser lida de modo diferente por um engenheiro construtor, um engenheiro de tráfego, um ecologista, um político, um favelado ou ainda por uma criança do meio rural. Ao se introduzir a leitura da paisagem, a comparação das diferentes leituras de um mesmo objeto é muito importante, pois permite o confronto de idéias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, enfim, das diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa.

Além disso, possibilita a elaboração de questionamentos fundamentais sobre o que prevalece numa paisagem, pois sua história é marcada pelas decisões que venceram e determinaram a sua

imagem. É importante comparar uma mesma paisagem em tempos diferentes e descobrir como e por que mudou, quem decidiu mudar, a quem beneficiou ou prejudicou. No trabalho comparativo é que sobressaem as intencionalidades daqueles que agiram.

A leitura da paisagem por meio da identificação de suas estruturas auxilia também a perceber que muitos problemas enfrentados no bairro, na cidade, no município e em outras paisagens são resultados de ações. Quando se compara uma paisagem rural de agricultura comercial em confronto com outra de agricultura ecológica, rios poluídos ou não, grandes e pequenas cidades, pode-se ver e avaliar os resultados dessas ações, pois estão impressos na paisagem.

O trabalho de observação da paisagem deve iniciar pelas características que mais tocam cada um. Uma mesma paisagem pode ser comunicada oralmente, textualmente ou em desenho de forma distinta por cada pessoa que a tente representar. Isso reforça a idéia de que, quando se observa a paisagem, busca-se identificar os aspectos que fazem cada um se aproximar dela.

Descrição e observação

A observação e a descrição como procedimentos do processo do conhecimento não são exclusivas da Geografia. Outras ciências as utilizam, principalmente as Ciências Naturais.

No caso da Geografia, muitos generalizam a descrição como único procedimento de interpretação, definindo-a como sendo a “descrição da Terra”. Porém, a descrição é somente um dos momentos que caracterizam sua metodologia. A observação e a descrição são os pontos de partida básicos para início da leitura da paisagem e construção de sua explicação.

A descrição é fundamental, porque a paisagem não é experimental e sim visual. Assim, as excursões de reconhecimento, o uso das imagens aéreas, das fotografias comuns, das imagens cotidianas da televisão, dos mapas, etc., são recursos que podem ajudar o professor. Aulas descritivas de paisagem não atingem o objetivo de dar ao estudante a capacidade de realizar levantamentos das características visíveis na paisagem, fazer sua documentação, sistematizando assim a observação.

Explicação e interação

A explicação para a Geografia é o procedimento que permite responder o porquê das coisas e dos fenômenos lidos numa paisagem.

É sabido que a simples descrição dos lugares não esgota a análise do seu objeto. É necessário explicar como aqueles fatores que a constituem se organizaram, para lhe permitir uma identidade. Ou seja, a explicação é o momento da compreensão das interações dos fatos. Por exemplo, se apenas fosse descrita a paisagem urbana da cidade de uma capital brasileira, isso levaria a contemplá-la e não ao entendimento da sua presença e de sua essência como cidade; ou, ainda, como a história e a natureza interagiram para permitir seu aparecimento e expansão.

A explicação, na análise de qualquer objeto, procura sempre decompô-lo em partes. Caminha do particular para o geral. Isso significa dizer: induz e deduz sobre a realidade. No caso da Geografia, como o objeto da análise é o território e a paisagem, caracterizados tanto pelos elementos sociais quanto pelos naturais, essa análise deverá estar sempre atenta para as interações entre esses dois elementos da realidade.

Como uma ciência social, porém com especificidade de trabalhar a sociedade e a natureza, a análise torna-se complexa, pois deve explicar como dois conjuntos de elementos interagem sem deixar de lembrar que tanto a natureza como a sociedade guardam níveis de interações que lhes são específicas internamente.

Territorialidade e extensão

Nenhum estudo geográfico das formas de interações entre a sociedade e a natureza poderá estar desvinculado da territorialidade ou extensão do fato estudado. Os lugares têm, por exemplo, fronteiras territoriais. O território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira.

As fronteiras se estabelecem por meio de diferentes relações de comércio, de comunicação, de circulação de pessoas, e, pela sua natureza concreta, serão passíveis de uma representação cartográfica porque sempre definem uma extensão. Por exemplo: a área de influência de uma cidade, até onde ela pode ser considerada como centro importante dos fluxos comerciais ou de pessoas, poderá ser territorialmente representada em mapas.

O princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos definidos pelo processo de apropriação de natureza pela sociedade garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos. Isso facilita sua representação cartográfica.

Hoje, mais do que nunca, com o auxílio da computação gráfica, a cartografia, como uma das importantes disciplinas no estudo da Geografia, vem elaborando uma variedade muito grande de mapas temáticos, permitindo estudos sobre fluxos econômicos, formas de ocupação do solo, distribuição dos recursos naturais, etc. A representação cartográfica, inclusive dos territórios em conflito, permite a visualização das fronteiras em estado de tensão política.

Analogia

A palavra “analogia” significa comparação, semelhança de relações. A Geografia tem por objetivo buscar a explicação das diferentes paisagens, territórios e lugares como resultado de combinações próprias que marcam suas singularidades. Por analogias, pode-se chegar a definir a natureza dessas diferenças. Pode-se dizer que o que caracteriza o espaço mundial são as significativas diferenças entre os lugares.

Assim sendo, é preciso reconhecer a singularidade e a especificidade dos lugares, o que, entretanto, não limita a possibilidade de se buscar soluções para os diferentes problemas que possam existir em cada um deles, aproveitando-se das experiências dos outros.

A representação do espaço no estudo da Geografia

O espaço é, simultaneamente, noção e categoria. É noção no sentido de estrutura mental que se constrói desde o nascimento até a formalização do pensamento e é categoria como objeto de estudo da Geografia. Sem dúvida, trata-se de dois aspectos de uma mesma questão, cada um guardando suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, com suas contribuições para que os alunos ampliem seus conhecimentos a respeito do espaço como noção e do espaço como categoria da Geografia, o espaço geográfico.

A aquisição da noção de espaço é um processo complexo e progressivo de extrema importância no desenvolvimento das pessoas. Não se pode consolidá-la, portanto, apenas por meio de um processo que parte de noções simples e concretas para as mais abstratas, como se sua aquisição fosse linear e monolítica. Na escolaridade isso significa dizer que não há apenas uma maneira de

construir essa noção: ela não se restringe apenas aos conteúdos da Geografia, mas permeia praticamente todas as áreas, não sendo um conteúdo em si, mas algo inerente ao desenvolvimento dos alunos. Entretanto, as experiências de aprendizagem vividas pelos alunos, nas quais tenham que refletir sobre essa noção nas mais diversas áreas e num ambiente rico em informações, contribuem para a construção de uma noção espacial mais abrangente e mais complexa.

A categoria de espaço geográfico, como objeto de estudo dos geógrafos, deve ter um tratamento didático que possibilite a interação dos alunos. Por um lado, a compreensão do espaço geográfico será trabalhada sempre que se estudar a paisagem, o território e o lugar; por outro, a questão da representação espacial, no contexto dos estudos, é um caminho importante para compreender a espacialidade dos fenômenos (ampliando a noção de espaço), para entender a função social da linguagem cartográfica, bem como os processos histórico-sociais de sua construção.

Sendo assim, o professor deve abordar, simultaneamente, dois eixos: a leitura e a produção da linguagem cartográfica. A compreensão desse sistema de representação ocorre quando há sucessivas aproximações dos dois eixos, não sendo o primeiro condição para o segundo, isto é, para se fazer mapas não é necessário que se aprenda a lê-los antes. Sem dúvida, essa é uma linguagem complexa que envolve diferentes aspectos e não é possível aos alunos dar conta de todos, principalmente nos primeiros ciclos, quando ainda têm muita dificuldade em definir outros referenciais espaciais que não estejam vinculados a si mesmos. Isso quer dizer que muitas vezes farão mapas que não respeitam um sistema único de projeções (vertical ou oblíqua), não mantêm a proporcionalidade, não sistematizam símbolos, etc. Assim, cabe ao professor criar diferentes situações nas quais os alunos tenham de priorizar um ou outro aspecto, tanto na produção quanto na leitura, para que, gradualmente, consigam coordená-los, apropriando-se tanto das convenções como do funcionamento dessa linguagem.

O professor deve também considerar as idéias que seus alunos têm sobre a representação do espaço. As crianças sabem fazer coisas como descrever os trajetos que percorrem, organizar um cômodo com seus móveis, ou desenhar um “mapa do tesouro”, entre outras. A partir desse tipo de conhecimento, o professor pode pensar em problematizações que explicitem a necessidade de se representar o espaço e, ao fazê-lo, novas exigências poderão se evidenciar: criar legendas, manter algum tipo de proporcionalidade, respeitar um sistema de projeção, esclarecer orientação, direção e distância entre os fatos representados. Também, ao fazer a leitura de mapas, deve-se considerar que os alunos são capazes de deduzir muitas informações, principalmente se a leitura estiver contextualizada e eles estiverem em busca de alguma informação. Por exemplo, ler um mapa físico da região em que vivem e tentar descobrir quais são os lugares mais altos, mais baixos, planos ou não planos a partir do conhecimento que têm sobre o lugar e da interpretação das legendas.

Não se pode perder de vista que a função social da linguagem cartográfica é de comunicação de informações sobre o espaço, ou seja, deve haver situação comunicativa, para que a atividade seja significativa e ocorra aprendizagem. A situação caracteriza-se dessa forma quando há alguma informação espacial sendo representada e comunicada para algum interlocutor dentro de um contexto social. Nesse caso, as crianças podem tanto ser os usuários, leitores, quanto os produtores, que comunicam algo.

Compreender e utilizar a linguagem cartográfica, sem dúvida alguma, amplia as possibilidades dos alunos de extrair, comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento — além de contribuir para a estruturação de uma noção espacial flexível, abrangente e complexa. Compreender a espacialidade dos fenômenos estudados, no presente e no passado, e compará-la por meio de suas sobreposições é algo que a própria Geografia busca fazer e os alunos dos ciclos iniciais também podem realizar. Ler em mapas como a população de uma região está distribuída e como o clima e a vegetação também o estão para comparar as informações obtidas e formular hipóteses variadas sobre suas relações é uma forma de se aproximar e compreender os procedimentos pelos quais este campo do conhecimento se constitui.

BIBLIOGRAFIA

HISTÓRIA

- ANPUH. Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93.
- ANTUNES, A. et alii. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACESS, 1993.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas*. São Paulo: Loyola, 1990.
- BLANCO, A. G. *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. Madri: Ediciones de la Torre, 1994.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. Lisboa: Presença, s/d.
- BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, s/d.
- BRESCIANI, S. (org.) *Imagens da cidade: séculos XIX e XX*. ANPUH/São Paulo: Rio de Janeiro: Marco Zero/FAPESP, 1993.
- CABRINI, C. et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMARGO, D. M. P. de e ZAMBONI, E. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, n. 37, jan./mar. 1988, p. 2530.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- COSTA, E. V. História, metáfora e memória: a revolta de escravos de 1823 em Dememrara. *Arquivo & História*. São Paulo, n. 9, jan./fev. 1988, p. 7-20.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia. das Letras. 1990.
- DIAS, M. O. L. da S. *Quotidiano e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- GRUPIONI, L. e SILVA, A. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- IOKOI, Z. M. e BITTENCOURT, C. (orgs.). *Educação na América Latina*. São Paulo: EDUSP, Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.
- LE GOFF, J. *Reflexões sobre a história*. Porto: Edições 70, s/d.
- _____. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LEITE, M. M. *O ensino de história no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LUC, J. N. *La enseñanza de la historia através del medio*. Madri: Cincel, 1981.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HOBBSAWM, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MONIOT, H. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: propostas curriculares e ensino de história. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, v. 11, 1986, p. 99-116.

- PINSKY, J. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- REVISTA USP. *Dossiê Povo Negro — 300 anos*. São Paulo, n. 28, dez./jan./fev. 95-96.
- SÃO PAULO (cidade). SMC. *O direito à memória. Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/CENP. *Ciclo Básico: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1993, v.1 (Prática Pedagógica).
- _____. Secretaria da Educação/CENP. *3ª e 4ª séries: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1994, v.2 (Prática Pedagógica).
- SEGAL, A. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (org.). *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Long, 1984. p. 43-51.
- SILVA, M. (org.). *República em migalhas. História regional e local*. Rio de Janeiro: Marco Zero; MCT/CNPq, 1990.
- _____. (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. (org.). *Trabalho, educação e prática social. Por uma formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZAMBONI, E. Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolarização — introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho. *Revista Brasileira de História*. Rio de Janeiro, v. 11, 1986, p. 117-126.

GEOGRAFIA

- ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. *Espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.
- ANDRADE, M. C. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M., SOUZA, M. A. A. e SILVEIRA, M. L. (orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.
- CALLAI, H. C. (org.). *O ensino em estudos sociais*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1991.
- CHISTOFOFOCETTI, A. (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1992.
- DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. In: *Encontro internacional: lugar, formação sociespacial, mundo*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, 1994.
- FOUCHER, M. Lecionar a geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (org.). *Ensino. Textos críticos*. São Paulo: Difel, 1989.
- LOURENÇO, C. O topônimo, toporâmico e topofobia no ensino de geografia. In: *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17. Presidente Prudente: AGB, 1995.
- MACHADO, L. M. C. P. O estudo da paisagem: uma abordagem perspectiva. In: *Revista Geografia e Ensino*, (8):37-45, 1988.
- MENDONÇA, F. *Geografia e meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1993.

- MOREIRA, R. O tempo e a forma. In: *O espaço do geógrafo*, (4):8-10, 1995.
- PEREIRA, D. A. C. A geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? In: *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17. Presidente Prudente: AGB, 1995.
- RIBEIRO, A. C. T. Matéria e espírito: o poder (des)organizador dos meios de comunicação. In: PIQUET, R. e RIBEIRO, A. C. T. *Brasil, território da desigualdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *A redescoberta da natureza*. Aula inaugural da FFLCH/USP, 1992.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1996a.
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996b.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1977.
- TUAN, Y.-F. *Espaço e lugar: perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- VESENTINI, J. W. O ensino da geografia no século XXI. In: *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17. Presidente Prudente: AGB, 1995.

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratanga, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria

César Coll

Délia Lerner de Zunino

Assessoria

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico

Vitor Nozek

Revisão e Copydesk

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoro, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE