

Revista de Ensino de Geografia

Desde 2010 - ISSN 2179-4510

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

ARTIGO

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: LIÇÕES DO REPENSAR A DIDÁTICA, O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹

Sidelman Alves da Silva Kunz²

Maurício Barbosa Carneiro³

RESUMO

A Didática e a prática pedagógica são fundamentais para o aprimoramento da Geografia Escolar. Pensar o agir pedagógico de forma mais profunda requer, de igual modo, a inserção de elementos relacionados à metodologia de ensino, uso de recursos didáticos e ao planejamento educacional. Neste artigo, por meio de análise bibliográfica, foram tratadas temáticas relacionadas à prática pedagógica dos professores de Geografia, alinhadas ao planejamento educacional e aos diferentes tipos e importância das metodologias de ensino e utilização de recursos didáticos. Nesse recorte, a investigação apontou contribuições teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino de Geografia, bem como às práticas pedagógicas na Educação Básica.

Palavras-chave: Didática; Metodologia de ensino. Planejamento Educacional. Geografia Escolar.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. E-mail: gcca99@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Pesquisador do - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E-mail: sidel.gea@gmail.com

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Professor da Secretaria Municipal de Educação em Formosa-Goiás. E-mail: mauriciouafsa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A construção desse artigo parte do entendimento de que os conhecimentos obtidos na formação inicial e os conhecimentos obtidos em formações continuadas contribuem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, pois se referem a processos capazes de construir e fortalecer os referenciais desses profissionais. Na nossa visão, os cursos de formação continuada possibilitam oportunidades de trocar experiências e constituir repertórios com a densidade para elaboração e refinamento de estratégias didático-pedagógicas e recursos, os quais podem contribuir na construção de um aprendizado significativo.

Além desse aspecto, sinalizamos que, em rigor, a didática precisa ser compreendida como crucial para o trabalho pedagógico, haja vista que é dotada dos conceitos estruturais que colaboram para que o professor consiga fomentar e implementar as suas práticas e metodologias, as quais dependem do conjunto de suas escolhas educativas.

Ressalta-se que essas escolhas acontecem em relação aos conteúdos, às atividades pedagógicas e aos diferentes tipos de avaliações, os quais guardam relação com a formação inicial e continuada, bem como do nível de fortalecimento do referencial prático e teórico.

O presente artigo constitui um estudo qualitativo exploratório a partir da análise bibliográfica das temáticas relacionadas à prática pedagógica dos professores de Geografia. Nosso objetivo é problematizar essas práticas pedagógicas a partir da didática, das metodologias do ensino e do planejamento educacional e como esses fatores dialogam com os professores e estudantes no seu agir pedagógico. Para isso considera fundamental o diálogo constante entre os sujeitos envolvidos e os contextos onde ocorrem. Entende a necessidade do agir pedagógico como fundamento das melhorias das práticas em sala de aula e do avanço na discussão da interdisciplinaridade.

Para atingir tal proposta, o presente artigo começa pela abordagem da didática e da prática educativa a partir da abordagem social. Reflete sobre a didática da Geografia Escolar em torno de dois pontos essenciais para a ciência geográfica: o pensamento espacial e o pensamento geográfico, e, estabelece abordagens sobre o planejar a metodologia de ensino e suas estratégias didático-pedagógicas pelo agir pedagógico.

2 DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A didática pode ser entendida como a prática ou atividade pedagógica dos professores e, desse modo, se constitui de um conjunto de ações que acompanham o ensino, tais como: seleção de conteúdos; elaboração de objetivos de aprendizagem; decisões sobre o planejamento e procedimentos pedagógicos; execução, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; dentre outros. Assinalamos que essa importância da didática nos estudos, métodos, teorias e práticas educacionais são explicitadas na visão de Libâneo (2013) ao afirmar que: “A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e ensino” (LIBANEO, 2013, p. 25).

A didática, portanto, se configura como o fazer pedagógico do professor em sua prática cotidiana. Sendo assim, “[...] generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão fundamento ao ensino e a aprendizagem e das situações concretas da prática docente” (LIBANEO, 2013, p. 25).

Teoria, metodologia de ensino e a aprendizagem mesclam-se na composição didática do ofício docente, o qual precisa considerar que a “Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais” (LIBANEO, 2013, p. 25). Atrelados também ao corpo metodológico e teórico estão a experiência do profissional de educação, as condições de trabalho e o contexto em que a realidade escolar que trabalha está inserida.

Ressalta-se, de igual modo, consideração na prática pedagógica dos conhecimentos prévios dos estudantes, a estrutura e disponibilidade de recursos didáticos, a relação entre o que se ensina e o planejamento de curto, médio e longo prazos, a utilização, importância e impacto de materiais didáticos e do currículo escolar na sala de aula, dentre outros.

Esses elementos da didática, conjuntamente, segundo Libâneo (2013), devem orientar a prática pedagógica dos professores para algumas diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, a saber:

- Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a

terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real (LIBANEO, 2013, p. 75).

Observa-se que, dentre o que o autor nomeia como pilares da atividade pedagógica (didática) pelos professores encontra-se, também, o fomento aos objetivos de formação da personalidade, atualmente ligados à formulação das competências socioemocionais. Tanto materiais didáticos, quanto currículos e projetos político-pedagógicos de escolas estão, cada vez mais, inserindo essas competências como prioritárias no percurso de escolarização dos estudantes, para que os objetivos de aprendizagem e a atividade pedagógica demonstrem direcionamento conjunto.

Tais fatores, cenários, relevância e presença da didática no ensino e aprendizagem também são encontrados na Geografia Escolar, havendo a especificação desse conjunto de fatores e características didáticas ao componente curricular Geografia e suas correlações com as demais áreas de estudo e singularidades de aprendizado no percurso de escolarização dos estudantes, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Levando-se em consideração essa gama de aprendizagens existentes, evidencia-se como a didática possui uma amplitude temática tão complexa quanto cara ao exercício do ensino e ao objetivo da aprendizagem. Aprendizados significativos, contextualizados, alcançados a partir do planejamento das etapas e modalidades educacionais e referências curriculares são pontos aos quais a Geografia Escolar deve se pautar e o ensino de Geografia precisa estar direcionado, uma vez que “É fundamental termos presente que a aprendizagem envolve compreensão, pois o que se aprende sem compreender não é verdadeiro” (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p. 31).

Ainda, na perspectiva de Pontuschka *et al.* (2007), assinala-se que o estudo dos conteúdos obrigatórios em organizações curriculares e materiais didáticos “[...] somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos” (PONTUSCHKA *et. al.*, 2007, p. 31). Quanto mais os professores tiverem o domínio do conteúdo e das formas metodológicas, maiores são as suas possibilidades de sucesso em suas propostas de ensino, obtendo melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Isso porque, equalizar esses polos assegura compreensão significativa do que está sendo apresentado, desenvolvido, debatido, argumentado e avaliado.

Durante o processo de formação inicial, os docentes aprendem diversas disciplinas. Entre elas podemos distinguir o grupo de disciplinas específicas de sua área de conhecimento

científico e o grupo de disciplinas comuns à formação de professores. As Ciências da Educação cumprem papel fundamental nesse processo apresentando a psicopedagogia presente no desenvolvimento e cognição das crianças, jovens, adultos e idosos, a aplicação de metodologias de ensino planejadas para cada situação específica, a realização de estratégias de avaliação que façam com que o aprendizado formativo seja priorizado em relação ao somativo, dentre outros.

Para que a Geografia Escolar avance no sentido da melhoria da didática dos postulados, conceitos, métodos e teorias geográficas na escola, é imprescindível o fortalecimento formativo dos professores. É no sentido da tonificação desse direcionamento às aprendizagens significativas que a formação dos professores e o aprimoramento, revisitação e aperfeiçoamento da prática pedagógica devem estar como prioridade na formação do “[...] professor de Geografia (como de resto, de qualquer outro) hão de ser discutidos os fundamentos teóricos, a história da formação da ciência, as formas possíveis de investigação, os instrumentos adequados, e a forma de considerar e organizar as informações” (CALLAI, 2002, p. 255, *apud* MARTINS, 2010, p. 56).

Compreender e revisitá, crítica e analiticamente, correntes teóricas, propostas curriculares, metodologias de aprendizagem, uso de recursos didáticos, elaboração interdisciplinar de atividades pedagógicas cotidianas, atualização das temáticas e propostas de avaliação formativa, bem como pensar acerca do papel das novas competências metacognitivas e socioemocionais, são alguns dos pilares que devem reger a retomada da formação do professor a uma didática que encontre reflexo na realidade escolar tanto desse profissional como de seus estudantes. Haja vista que é salutar colocar em relevo a “[...] importância inequívoca que o professor conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio” (CALLAI, 2002, p. 255, *apud* MARTINS, 2010, p. 56).

Roque Ascenção e Valadão (2018) propõem uma reflexão sobre a ligação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos dos professores. A ponte entre os estudos pedagógicos e aqueles voltados às disciplinas específicas da formação inicial e continuada dos professores é essencial.

No caso específico do ensino de Geografia, é preciso haver o fortalecimento da base teórica, para que seja possível o desenvolvimento de conceitos centrais (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018). Observa-se, nesse ponto, como há uma íntima ligação entre a construção de objetivos e de aprendizagem, e entre a participação ativa dos professores

nesse processo e a finalidade primeira do ensino e aprendizagem, aspectos que se referem à compreensão dos estudantes.

Diferentes autores que tratam da didática em Geografia, tanto para sua prática pedagógica como para os estudos voltados à Geografia Escolar, ressaltam a importância do aprofundamento epistemológico e metodológico dos professores (MARTINS, 2010; PORTELA, 2018; STRAFORINI, 2018; COSTA, LOPES, 2016).

É na busca pelo aperfeiçoamento constante do uso de sua formação específica atrelada à prática pedagógica que os professores de Geografia conseguirão realizar os conhecimentos de base para seu exercício docente. Essa perspectiva assenta-se no discernimento de que os “[...] conceitos correspondem a sistematizações de compreensões humanas acerca do real, são forjados a partir de movimentos intelectuais diante de problemas, fenômenos e de situações enxergadas, percebidas” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018, p. 10).

Quanto maior for a relação entre o escopo educacional e as especificidades da área de estudo dos professores, melhor será sua organização, embasamento, disponibilidade de execução do seu trabalho pedagógico e realização de acompanhamento da rotina de escolarização como realização da prática pedagógica, de fato. Nesse sentido, Pontuschka *et al.* (2017, p. 117) assinalam que: “Na organização dos conteúdos conceituais, dois aspectos precisam ser destacados: referências que servem de eixos organizadores dos conteúdos em temas e unidades didáticas e as respectivas sequências nos programas”.

Diante disso, Roque Ascenção e Valadão (2018, p. 10) esclarecem que “[...] o conceito seria um caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos alunos, a interpretação de questões de ordem geográfica”. Quaisquer que sejam as atividades pedagógicas elaboradas, propostas ou implantadas pelos professores de Geografia, esses dois pilares farão a diferença: o embasamento teórico-metodológico relacionado ao domínio daquele conteúdo, fundamental para sua constituição como objetivo de aprendizagem; e o fato de haver, necessariamente, a presença da gama de particularidades das formulações dos estudos pedagógicos, que irão orientar da seleção dos conteúdos e do uso do material didático à elaboração das avaliações em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Atualmente observa-se, cada vez mais, maior presença dos fatores socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. Seja em proposições curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou estudos específicos realizados e apresentados por diferentes campos científicos, presentes na formação básica escolar.

A inserção de competências socioemocionais e, também, da interdisciplinaridade estarão presentes, cada vez mais frequentemente, em programas de formação inicial e continuada de professores, trazendo consigo ainda mais elementos dos já citados pilares da prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem.

Conforme afirma Libâneo (2013, p. 101), “O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo”. E é nessa dinâmica, movimento, complexidade e desafios que é preciso acompanhar e oferecer formação continuada aos professores do ensino infantil ao ensino médio. A atuação pedagógica exige essa revisitação da base formativa e busca constante pela melhoria, formação, pelo diálogo e aprimoramento de metodologias de ensino, formas de avaliação e acompanhamento das aprendizagens.

3 PENSAMENTO ESPACIAL E PENSAMENTO GEOGRÁFICO

O ensino de Geografia perpassa alguns pilares fundamentais da prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, pode-se envolver a didática da Geografia Escolar em torno de dois pontos essenciais para a ciência geográfica: o pensamento espacial e o pensamento geográfico.

Fazendo-se uso do trabalho efetuado por Straforini (2018), em menção a diferentes estudos a respeito do ensino de Geografia, considera-se o caráter imprescindível tanto do pensamento espacial quanto do geográfico no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Straforini, a partir da união desses pensamentos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, há algumas diretrizes didático-pedagógicas, tais como:

- Visualização espacial: capacidade de manipular, rotacionar, girar ou inverter mentalmente estímulos visuais bi e/ou tridimensionais;
- Orientação espacial: capacidade de imaginar como seria um objeto em uma orientação ou perspectiva diferente da do sujeito observador;
- Relações espaciais: para o autor, esta é a mais importante das três categorias porque implica a aquisição e o desenvolvimento de processos cognitivos espaciais como reconhecer as distribuições espaciais, estabelecer associações, identificar padrões de organização e hierarquias no espaço, estabelecer associações e correlações entre fenômenos que têm determinada distribuição espacial (STRAFORINI, 2018, p. 182).

Straforini (2018), em seu estudo sobre o pensamento espacial e geográfico, reforça que, no primeiro caso, há a presença de habilidades e competências voltadas para a

inteligência espacial, e na utilização de processos cognitivos que façam uso dos princípios espaciais como localização, ordenamento, distribuição, e outros, os quais foram muito utilizados nas recentes proposições curriculares, como é caso brasileiro da BNCC.

Já no que diz respeito ao pensamento geográfico ressalta que há uma aproximação maior com questões culturais, econômicas, ambientais, diferenciações escalares dos fenômenos humanos no espaço geográfico e outros. Como ferramenta metodológica para a prática pedagógica, sobre o pensamento geográfico, defende que “[...] o conhecimento geográfico é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos.” (STRAFORINI, 2018, p. 7).

E é nessa relação íntima entre o espacial e o geográfico que tanto Straforini (2018) quanto Portela (2018) trazem o debate curricular ao campo do ensino e aprendizagem da Geografia Escolar. No horizonte interpretativo desses intelectuais, a didática dos professores, frente às novas proposições curriculares, deve se pautar pela abertura ao interdisciplinar presente no pensamento espacial, bem como na identidade da disciplina Geografia na Educação Básica. Isso deve ser feito em diálogo com o campo contextual das correlações interdisciplinares inerentes à área do conhecimento de Ciências Humanas.

Essa preocupação é manifestada por Portela (2018, p. 59), ao afirmar que o “[...] importante é que não haja a perda da identidade da disciplina de Geografia, em meio ao esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas”. Destarte, defendemos que essa proteção da identidade evita descompassos como o de que uma pessoa que não seja formada em Geografia, mas em outra disciplina das Ciências Humanas, venha a ser considerado professor desse componente simplesmente porque possui formação na área em vez de ser no componente.

Portela (2018) oferece uma importante reflexão que permeia o debate entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. A autora reitera a importância da dialogia dos saberes, a união das teorias e conceitos em prol de um conhecimento holístico da realidade. A ciência, ao especializar-se em demasia, também fez com que houvesse tal especialização na formação escolar da sociedade. Portanto, é na formação dos professores que uma didática interdisciplinar deve ser mais trabalhada, em uma ressignificação do trabalho docente na Educação Básica.

A didática do ensino de Geografia deve priorizar, conforme trabalhado por Straforini (2018), o pensamento espacial e o pensamento geográfico. E aqui podemos identificar uma

relação mútua entre o componente curricular e as demais áreas do conhecimento, as quais compõem a Educação Básica. Quando se refere ao pensamento espacial, trabalhamos os conceitos espaciais de forma ampla, e os princípios do pensamento geográfico são encontrados e aplicados em componentes curriculares como Ciências, Matemática, História, Sociologia, Educação Física, etc.

É essencial que haja aproximação entre os saberes, e não apenas de componentes curriculares correlatos à mesma área do conhecimento, como é o caso de Geografia e História, e as Ciências Humanas no ensino fundamental. Construções curriculares, avaliações formativas e atividades didático-pedagógicas que primem por uma múltipla trilha de aprendizagem, farão com que tanto a especificidade de cada disciplina quanto as questões de amplitude dos conteúdos tornem-se mais interdisciplinar. Essa aproximação entre os saberes pode ocorrer na mente dos indivíduos mesmo em um ensino baseado essencialmente no cognitivo” (PONTUSCHKA *et.al.*, 2007, p. 117).

Mas há que se fazer, de igual modo, uma ressalva aos moldes do que nos problematizam Pontuschka *et. al.* (2007), acerca dessa interdisciplinariedade cognitiva, de que nada adiantaria promover esse exercício de um pensamento espacial e geográfico sem que haja a significação, compreensão e apropriação dessa importância tanto pelo professor como pelo estudante, as duas faces indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem: “[...] mas será facilitada externamente se a apresentação dos conteúdos visar o estabelecimento das inter-relações, ou seja, a integração deve ser expressa pelo professor e percebida pelo aluno.” (PONTUSCHKA *et. al.*, 2007, p. 117).

Autores como Costa e Lopes (2016) e Roque e Valadão (2017) também consideram que é preciso retomar a inserção do pensamento espacial e geográfico na elaboração dos objetivos de aprendizagem. Fortalecer a base epistemológica da disciplina, seja em teoria ou metodologia, fará com que os professores consigam se apropriar, analisar, criticar propositivamente e elaborar melhores estratégias ao seu labor didático cotidiano.

As recentes proposições curriculares têm se pautado por uma agenda que considere temas-centrais, que consigam angariar o máximo de conceitos, métodos, teorias e áreas específicas para o estudo de temáticas de ampla aderência interdisciplinar. Para exemplificar essa abordagem, temas como questões ambientais, planejamento urbano, tecnologias aplicadas a sistemas de geoprocessamento de dados, circulação de migrantes e refugiados, saúde pública, biogenética, fontes energéticas, dentre outras temáticas, são recorrentemente

utilizadas como base para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas voltadas para uma visão ampla, aberta e partilhada dos saberes.

Ao levar essas considerações de que os temas centrais e a interdisciplinaridade estabelecem um diálogo com o ensino de Geografia, percebe-se que a dualidade pensamento espacial/pensamento geográfico se fará presente. No primeiro caso, a matriz espacial que circunda e/ou se faz presente nesses grandes temas poderá ser utilizada por diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento. No segundo caso, caberá ao pensamento geográfico, por meio de seus princípios, conceitos, temas e métodos, direcionar as aprendizagens específicas a partir da centralidade interdisciplinar.

Pensamento espacial e pensamento geográfico compõem, desse modo, uma unidade para o ensino de Geografia. A didática da Geografia Escolar deve compreender como diretriz fundamental a passagem pela espacialidade e geograficidade dos fenômenos estudados, permitindo aos estudantes a compreensão por meio do componente curricular Geografia das conexões interdisciplinares inerentes às diferentes escalas e características de fenômenos espaciais presentes nos conteúdos, currículos e materiais didáticos.

4 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO, ENSINO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Nas etapas e modalidades da Educação Básica a metodologia de ensino dialogará, intimamente, com documentos normativos, currículos, planos educacionais, materiais didáticos, projetos político-pedagógicos e propostas de planejamento escolar, assim como com as incursões avaliativas em suas diferentes configurações e escalas.

Planejar a metodologia de ensino e suas estratégias didático-pedagógicas requer a consideração do agir pedagógico (LIBÂNEO, 2013; 2005; PONTUSCHKA *et. al.*, 2007). Dessa maneira, torna-se necessário considerar o agir pedagógico como protagonismo da decisão entre estudantes e professores, bem como a intencionalidade e os cenários que implicam o compromisso de envolver visões de mundo. Além disso, cabe assinalar a relevância dos aspectos externos e internos à realidade escolar, do contexto da estrutura e organização da rede de ensino, do percurso formativo dos profissionais da educação e da relação íntima e necessária entre currículo, conteúdos, objetivos de aprendizagem, recursos didáticos e propostas de avaliação.

De igual maneira, o planejamento da educação, no sentido do direcionamento, da organização e da estruturação metodológica de ensino no fazer pedagógico, exige do

profissional da educação o devido compromisso, essencialmente com o percurso de escolarização dos estudantes e, também, de seu papel como elo mediador nesse processo.

É com esse reforço, do protagonismo do planejamento educacional no trabalho do professor, que Libâneo (2013) nos traz três pontos fundamentais para o agir pedagógico, por entre as quais o planejamento, a variedade de vozes e visões na educação, a diversidade situacional e contextual e a complexidade do planejamento pedagógico se fazem presentes, conforme o Quadro 1.

1º	Práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Quem se dispuser ao agir pedagógico, estará ciente de que não se pode suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos.
2º	Não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática.
3º	Dada a natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que encontram-se determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes.

Quadro 1: O pedagógico e as escolhas do planejamento educacional. Elaborado a partir de Libâneo (2005, p. 2).

Está disposta no Quadro 1 a relação primordial entre as práticas pedagógicas escolares e o planejamento educacional. Ao considerar essa relação, conforme aponta Libâneo (2005, p. 2), é preciso considerar como o professor e o estudante carregam pessoalidades, valores políticos, morais e ideológicos. As práticas pedagógicas devem considerar esses aspectos.

Na perspectiva de o encaixe escalar e relacional do planejamento didático-pedagógico, com os diferentes níveis de presença e impacto do agir educativo, é preciso darmos concretude ao planejamento da metodologia de ensino. No Quadro 2 explana-se, de forma sintética, os níveis do planejamento educacional e pedagógico, que afetam, com maior ou menor intensidade, todos os atores, cenários e estrutura da educação e atuação profissional dos professores.

Diário	Refere-se aos planos de aula, a organização diária e cotidiana da atuação pedagógica dos professores, acompanhando a dinâmica escolar e/ou das aprendizagens nos temas, conteúdos e habilidades específicas, para a composição das competências gerais e objetivos de aprendizagem de alcance mais amplo, como resultado desse processo contínuo de planejamento das estratégias didático-pedagógicas dos professores.
Semanal	Conjunto, ordenado e planejamento das ações diárias dos professores em sua atuação profissional. E na esfera diária e semanal que, por exemplo, as avaliações formativas, participativas e contínuas terão um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem.
Mensal ou Bimestral	Normalmente associa-se ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. O planejamento diário e semanal liga-se ao de média escala, mensal ou bimestral, especialmente com avaliações e demais estratégias didático-pedagógicas de aferição do que está sendo alcançado como aprendizagem pelos estudantes. Também é nessa escala de planejamento que a ação da gestão escolar, juntamente com os professores, possui especial papel na orientação e contribuição às estratégias didático-pedagógicas dos professores.
Anual	Está diretamente relacionado aos projetos político-pedagógicos das escolas, e dialogam, institucionalmente, com as programações ordinárias e temáticas dos calendários das redes de ensino para as etapas e modalidades educacionais.
Plurianual	Conecta as diferentes escalas, local, regional e nacional do planejamento escolar e educacional aos grandes planos de governo e ação estatal para políticas públicas educacionais. Planos municipais, estaduais e nacionais de educação possuem o papel do planejamento educacional nessa instância, com metas, estratégias, ações e orientações para a ação do poder público na Educação Básica como um todo, em prazos mais alongados, regidos por acompanhamento, avaliação e monitoramento de suas propostas educacionais.

Quadro 2: Níveis de Planejamento Escolar e Educacional. Elaborado com base em Libâneo (2013) e Silva (2017)

A proposição de Libâneo (2013) e Silva (2017) quanto aos Níveis de Planejamento Escolar e Educacional apontados no Quadro 2, muito mais que determinar as várias etapas do planejamento escolar e educacional, pretende chamar a atenção para a necessidade de um diálogo coletivo, interdisciplinar, que conecta a escola ao seu contexto e aos seus sujeitos. Todo planejamento escolar e educacional precisa considerar as realidades, ser pensado como se organiza no tempo e espaço escolares. Nunca está desconexo e desintegrado do cotidiano dos estudantes e professores.

O planejamento educacional, como visto no Quadro 2, reitera a importância e conexão entre o trabalho pedagógico cotidiano do professor e as demais instâncias e atores da Educação Básica. Em muitos cursos de formação inicial e continuada, disciplinas e temáticas

voltadas para a organização do trabalho pedagógico são pilares para o aperfeiçoamento e aprimoramento das competências profissionais dos professores.

A posição de Libâneo (2005; 2013) é a mesma de Silva (2017), especialmente ao observar como o planejamento educacional e escolar possui diferentes níveis de escala e organização. Aos professores e gestores cabe a estruturação e implantação no nível do trabalho cotidiano do percurso de aprendizagem dos estudantes, sem abrir mão dos elementos de maior alcance nos níveis de planejamento educacional, que impactam tal organização pedagógica, como o currículo e as metas e estratégias dos planos estaduais e nacionais de educação.

O planejamento, para Libâneo (2013), “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBANEO, 2013, p. 246). Considerando esse ponto de vista, podemos asseverar que planejar não pode ser compreendido como algo procedural relacionado ao preenchimento de formulários no campo administrativo, mas trata-se de uma atividade dotada de consciência da “[...] previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBANEO, 2013, p. 246).

Valorizar o planejamento escolar, de um plano de aula ao alinhamento anual dos bimestres aos livros didáticos e propostas curriculares, torna-se inerente à atuação profissional docente que valoriza sua formação e, também, àqueles aos quais serão os maiores impactados e beneficiados por essa organização e planejamento educacional: os estudantes e suas aprendizagens. A esse respeito Libâneo (2013, p. 274) assinala que “[...] para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”.

É no planejamento educacional que os professores colocam no papel seus métodos, estratégias pedagógicas, usos de recursos didáticos e potencialidades da utilização dos materiais didáticos. Nesse prisma, planejar e estruturar as estratégias de aprendizagem estão associadas ao fortalecimento do trabalho pedagógico dos professores. Desse modo, as “[...] estratégias de aprendizagem assumem um importante papel no estabelecimento de uma consciência crítica e reflexiva” (DIAS, 2018, p. 295).

Essas estratégias de aprendizagem se relacionam diretamente com o cotidiano do agir pedagógico dos professores. Os planos de aula, como instrumento base para o planejamento e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes iniciam-se, à vista disso, nessa

priorização do que deve ser apreendido e compreendido como resultado das estratégias de ensino.

O dia-a-dia das aprendizagens dos estudantes também deve estar alinhado aos objetivos de aprendizagem dos currículos para que seja possível o trânsito dos planejamentos educacionais em suas diferentes escalas. As propostas curriculares possuem, no panorama geral do planejamento escolar, papel de epicentro para a orientação do trabalho pedagógico dos professores. É na estruturação, elaboração e implantação dos objetivos de aprendizagem que professores, editores dos materiais didáticos e toda a arquitetura de elaboração das avaliações dos estudantes irão se pautar.

É nesse sentido que o último documento nacional de orientação curricular, a BNCC, reitera o papel fundamental do diálogo nos planejamentos educacionais nos níveis escalares diferenciados, que vai do município às ações federais: “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Atentando às rotinas do cotidiano escolar, Vesentini (2013) e Silva (2017), em concordância entre prática pedagógica, planejamento educacional, construção curricular e metodologias de ensino, vão ao encontro do que prescreve a BNCC. É importante que, tanto o planejamento diário dos professores como as propostas de organização das escolas e redes de ensino acompanhem as especificidades de suas realidades contextuais, nas quais estão inseridos professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

5 METODOLOGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS

Em seus estudos sobre a relação geográfica entre sociedade e natureza, a Geografia possui uma considerável abertura para as metodologias de ensino e planejamento escolar e educacional. Muito do que se considera como desafiador, por exemplo, nas novas proposições curriculares como visão interdisciplinar, metodologias ativas, uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e percursos móveis de aprendizado por projetos de vida, dialogam, estreitamente, com a visão holística do conhecimento geográfico.

Colocar em prática, por meio dos recursos didáticos disponíveis, essa gama e riqueza de opções e possibilidades de aprendizado e ensino é um desafio aos professores de Geografia. Planejamento educacional, dos planos de aula às grandes metas e estratégias de aprendizagem de média e grande escala, deve levar em consideração as metodologias de

ensino a serem utilizadas pelos professores que estão, de algum modo, ligados a elementos como infraestrutura, tecnologias digitais de informação e comunicação, material didático, atividades de reagrupamento para aprendizagens em coparticipação e outros.

Observa-se a estreita relação entre prática pedagógica, organização do trabalho, uso de recursos didáticos, papel do fundamento teórico e conceitual, bem como elaboração criativa, contextual e situacional das estratégias didáticas pelo professor. A aprendizagem, nesse contexto, envolve diferentes esferas do planejamento educacional e escolar, especialmente ao considerarmos a exigência da diversidade e heterogeneidade das metodologias de ensino, conforme expõem Pontuschka *et. al.* (2007) quando afirmam que: “À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo” (PONTUSCHKA *et. al.*, 2007, p. 97).

O planejamento escolar e pedagógico alinhado às metodologias de ensino permite aos professores melhor acompanhamento e organização de suas atividades. Esse é o posicionamento sobre a Geografia Escolar e educação, na perspectiva geográfica expansível para toda a Educação Básica, dado que pensar uma educação voltada para a Geografia Escolar significa: “[...] superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas” (CALLAI, 2005, p. 221).

De mesma orientação teórico-metodológica quanto aos avanços do ensino de Geografia, Vlach (2003) foca no planejamento da aula, o dia-a-dia, tendo a rotina do agir pedagógico da didática no ato de ensinar como o foco de potencialização da união entre metodologias de ensino, recursos didáticos e planejamento: “Assim, diferentes recursos devem ser utilizados na aula de geografia, e os professores devem lutar para que os alunos tenham acesso às diversas fontes do conhecimento, de dados e informações, inclusive via internet, tendo em vista o saber” (VLACH, 2003, p. 10).

Em concordância com Vlach (2003), Dias (2018) também traz a perspectiva da conexão íntima entre metodologias de ensino e a prática pedagógica dos professores de Geografia: “É o pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos” (DIAS, 2018, p. 297). E reitera a autora, no tocante específico a se fortalecer pedagogicamente o ensino escolar dos estudantes, a correlação entre os objetivos de aprendizagem, conteúdos curriculares e prática pedagógica e o ensino de Geografia: “[...] que, no que lhe concerne, implica em desenvolver ações que

reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam clareza nos objetivos, oportunizando a autorregulação das aprendizagens” (DIAS, 2018, p. 297).

Um exemplo de metodologia didática com considerável retorno aos professores são os mapas conceituais, amplamente defendido por Pontuschka *et. al.*, (2007). Esses mapas conceituais constituem um método de estudo que utiliza palavras-chaves e gráficos interligados por conectores de forma estratégica para organizar os conteúdos. As autoras citam o instrumento dos mapas conceituais na realidade da formação de professores, de forma a orientar a organização de seus recursos teóricos e práticos para a atuação docente. A mesma lógica de organização e uso do raciocínio para os mapas conceituais também é aplicável na atuação desses profissionais na Educação Básica: “Tanto para o professor quanto para o licenciando, o mapa conceitual é um instrumento de reflexão sobre a complexidade de um conceito e suas relações com outros conceitos envolvidos em uma aula, tema ou unidade” (PONTUSCHKA *et. al.*, 2007, p. 124).

Percebe-se, de igual modo, que as autoras conectam a elaboração dos mapas conceituais com as intermediações, partes e seções do processo de aprendizado. Essa divisibilidade do processo cognitivo é, também, encontrada na organização dos livros didáticos e proposições curriculares, nas quais eixos temáticos, unidades e capítulos, ligam-se e estruturam-se de acordo com os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados pelos professores.

A cartografia também é amplamente utilizada como recurso didático por professores de Geografia do ensino fundamental ao ensino médio. Muitos objetivos de aprendizagem, competências gerais e habilidades específicas de propostas curriculares são elaborados a partir dos conhecimentos cartográficos. Em materiais didáticos e avaliações também são encontradas, com frequência, conteúdos e temáticas voltadas à cartografia.

É possível, por exemplo, a um só tempo, dialogar com os conceitos e princípios do pensamento espacial e geográfico com uma atividade específica de cartografia. Dos conceitos básicos de conhecimento de escala e posição cartográfica do ensino fundamental aos grandes blocos geopolíticos globais e suas relações inter-regionais, o uso imagético da cartografia contribui, reforça e orienta o trabalho pedagógico do professor.

Metodologia de ensino, prática pedagógica, recursos didáticos, diálogo entre planejamento escolar (diário, semanal, bimestral e anual) com diferentes temáticas de aprendizagem é tanto possível como inerente ao professor de Geografia. O panorama contemporâneo de múltiplos aprendizados a partir do mesmo tema central, em ampla dialogia

de saberes, conceitos e teorias, faz com que o planejamento escolar esteja ainda mais alinhado aos diferentes níveis de seu impacto no percurso de escolarização dos estudantes, do currículo às avaliações locais e nacionais.

Em um planejamento diário, pelos planos de aula, por exemplo, o professor de Geografia poderia correlacionar os conceitos geográficos aos princípios do raciocínio geográfico. Considere essa correlação, por exemplo, ao perceber os conceitos geográficos de forma prática, inter-relacionando lugares, paisagens, regiões e territórios. Ao longo das cargas horárias semanais e organização bimestral o plantel conceitual formado por paisagem, território, região e lugar se correlacionariam com a espacialidade que os subjazem, teórica e empiricamente, por meios dos princípios geográficos.

6 CONCLUSÕES

Com base nos aspectos apresentados ao longo deste artigo, entendemos que o papel do professor nesse processo de inserção e utilização das diferentes metodologias de ensino e de sua prática pedagógica no ensino de Geografia tem o condão de contribuir para pensar e compreender os fenômenos espaciais. Os usos dos recursos pedagógicos contribuem para potencializar o enriquecimento didático da Geografia Escolar na aprendizagem dos estudantes.

A Geografia Escolar insere-se nesse contexto de protagonismo da metodologia de ensino e seu planejamento como a expressão da concretização de todo um percurso formativo dos professores e da estrutura educacional em que está inserida concretamente. Destarte, se efetiva na prática pedagógica, a qual é planejada e implantada por seu método de ensino, experiência profissional, formação inicial e continuada e diálogo com propostas curriculares, avaliações e prerrogativa do ensino voltado para os objetivos de aprendizagem. Todos esses pontos são vistos como norteadores e balizadores da ação pedagógica.

Em face disso, mais do que colocar em pauta a importância do planejamento, é essencial que o aloquemos como ponto fundamental da atuação pedagógica dos professores. Organizar-se, participar, dialogar, estruturar e colocar em prática estratégias didático-pedagógicas formam os pilares fundamentais do trabalho docente.

Desta forma, o papel do pensar espacial e geograficamente, por intermédio dos princípios do raciocínio geográfico e dos conceitos e categorias da Geografia, exige a

mobilização, por meio da prática pedagógica, do planejamento educacional e do metodologias de ensino do professor.

Chegar a essa mobilização das aprendizagens pelos estudantes envolve, primeiramente a compreensão e apropriação dos pressupostos e princípios (princípios da extensão, da geografia geral ou da analogia, da causalidade, da conexidade e da atividade) que regem os fenômenos espaciais para, a partir disso, correlacioná-los, geograficamente, em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, dentre outros.

Observa-se, portanto, que o planejamento educacional se fortalece com a teoria e a prática pedagógica. O domínio dos conteúdos pelos professores deve estar ligado à organização do trabalho pedagógico e, também, correlacionado aos diferentes níveis de planejamento, propostas curriculares, formas de avaliação, utilização de materiais didáticos, que fazem parte da educação e, de modo especial, das estratégias de aprendizagem.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN GEOGRAPHY TEACHING: LESSONS FROM RETHINKING DIDACTICS, EDUCATIONAL PLANNING AND TEACHING METHODOLOGIES

ABSTRACT

Didactics and pedagogical practice are fundamental for the improvement of School Geography. Thinking about the pedagogical action more deeply requires, equally, the insertion of elements related to the teaching methodology, use of didactic resources and educational planning. In this article, through bibliographic analysis, topics related to the pedagogical practice of Geography teachers were addressed, aligned with educational planning and the different types and importance of teaching methodologies and use of didactic resources. In this context, the investigation pointed out theoretical and methodological contributions related to the teaching of Geography, as well as pedagogical practices in Basic Education.

Keywords: Didactics. Teaching methodology. Educational Planning. School Geography.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 de abril 2020.
- DIAS, L. C. Cartografia escolar e estratégias de ensino e de aprendizagem na infância: um estudo a partir dos artigos da IX Edição do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares. In: **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, 2018, p. 291-311. Disponível em: <<https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1482>>. Acesso 28 de abril 2020.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. R. C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições**, v. 27, n.1, p.179-195, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072016000100179&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso 28 de abril 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: _____; SANTOS, Akiko. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 1^a ed. Campinas-SP: Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.
- MARTINS, R. E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de geografia**. Tese de Doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: UFRS, 2010.
- PONTUSCKHA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- PORTELA, M. O. B. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das Ciências Humanas e da Interdisciplinaridade. **Revista Okara – Geografia em debate**, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/38216>>. Acesso em 10 de abril 2020.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/458>>. Acesso 28 de abril 2020.
- SILVA, A. D. da. **Teorias e Práticas do Currículo**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo-SP, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175>. Acesso 28 de abril 2020.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O Ensino da Geografia do Século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus. 2013.

VLACH, V. Ensino de Geografia no início do século XXI: Desafios e perspectivas. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL). **Anais...** Mérida (México), 2003.

Recebido em 25/05/2021.
Aceito em 29/11/2021.