

ARTIGO

A DIDÁTICA, A CONSTRUÇÃO CURRICULAR E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹

RESUMO

Construção curricular, didática e a prática de Ensino de Geografia, neste artigo, são trabalhadas no sentido de promover uma reflexão acerca tanto do cotidiano escolar, e a infiltração do planejamento curricular e didático no trabalho do professor, como, também, em como as estratégias didático-pedagógicas dialogam com o atual cenário da chegada de novas proposições pedagógicas e metodologias de ensino nos ambientes escolares. Deste modo, o principal objetivo deste trabalho está voltado ao papel destas estratégias didático-pedagógicas no âmbito da Geografia Escolar e em como podemos aprofundarmos e propor formas e aperfeiçoar tais metodologias, práticas e teorias voltadas para o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Construção Curricular. Didática. Ensino de Geografia. Geografia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tratar-se-ão de temas envolvendo da didática e seu papel como elemento imprescindível tanto para a construção curricular como, também, para a estruturação de um planejamento do percurso escolar dos estudantes e seu processo de ensino e aprendizagem. Haverá também momento de reflexão curricular e de formação do professor, envolvendo questões de como as mudanças na educação devem estar presentes na busca por uma constante atualização destes profissionais.

A Geografia Escolar apresenta-se, desta maneira, como um profícuo campo de estudos, reflexões e aprofundamento de elaboração, aplicação e aperfeiçoamento das práticas

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Rio Claro/SP. Professor de Geografia na rede pública de ensino do Distrito Federal. Email: gcca99@gmail.com

didático-pedagógicas contemporâneas, sempre acompanhando a formação inicial e continuada, as proposições curriculares e o planejamento real e diário de cada aula dos professores em seu cotidiano escolar.

Ressalta-se, também, que aos professores de Geografia cabe um especial papel neste cenário de atualização e renovação educacional, especialmente no que se refere à chegada dos recursos tecnológicos à prática pedagógica, que podem ser tanto possibilitadores como desafios de aplicação de práticas ativas em metodologias didáticas, por exemplo, mas que, em ambos os casos, possuem grande potencial de envolvimento de professores e estudantes em novas formas de interação e busca pelas aprendizagens nos ambientes escolares.

2 DIDÁTICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Na formação de professores, seja como pedagogos ou especialistas, a incorporação dos fundamentos e metodologias da didática em sua formação inicial e continuada é de fundamental importância para sua atuação nas escolas. Saber identificar as especificidades e diversidade do seu público; organizar os temas, conteúdos e objetos de conhecimento em planejamentos diários, semanais, bimestrais e anuais; desenvolver atividades de aprendizagem e avaliação, individual e coletivamente; dialogar com as demais esferas que fazem parte da realidade escolar como os representantes da gestão escolar, os responsáveis pelos estudantes, etc. Estes são alguns dos aspectos que devem ser levados em consideração ao pensarmos sobre o papel da didática para a Geografia Escolar.

Tendo como referência autores como Luckesi (2011) e Libâneo (2013), podemos discernir melhor a fronteira de significação entre a Pedagogia e a Didática. A Pedagogia possui sua origem em duas palavras gregas, *paidos* e *agoge*, que significam criança e condução, respectivamente. Portanto, entende-se Pedagogia como a ciência que estuda a Educação, suas correntes, teorias, autores, tendências, conceitos e principais reflexões envolvendo as temáticas diretamente ligadas ou correlatas à Educação. Já a Didática, do grego *Τεχνή διδακτική*, que significa a técnica de ensinar, é um dos campos de estudo da Pedagogia, e possui como foco o estudo das práticas, métodos e técnicas de ensino para os profissionais da educação.

Libâneo (2013) denomina os elementos da estrutura didática de uma aula como o conjunto de aspectos que constituirão o modo como os professores trabalham em sala de aula. Segundo o autor: “A estrutura da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda a atividade humana implica um modo de ser realizada,

uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo.” (LIBÂNEO, 2013, p. 104). O mesmo autor ainda nos ressalta o fato de haver, sempre, uma intencionalidade, uma consciência própria de cada professor em seu planejamento da sequência didática que este irá percorrer em seu trabalho escolar cotidiano: “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.” (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

E o trabalho do professor de Geografia, trazendo esta perspectiva de Libâneo (2013) a respeito do planejamento consciente, deve levar em consideração a importância da análise geográfica, em busca da compreensão da diversidade, contradições e especificidades do mundo que vivemos, como nos lembra Callai (2005, p. 237): “Fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial”. Especificamente, no caso do Ensino de Geografia, ainda reforça a autora que: “Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem” (CALLAI, 2005, p. 237). Por estas razões, planejar, fundamentar e sequenciar os procedimentos didático-pedagógicos é tão fundamental para a Geografia Escolar particularmente, e para educação como um todo.

Essas sequências didáticas trabalhadas por Libâneo (2013) e levadas em consideração no planejamento pedagógico como ressaltado por Callai (2005) também pode ser entendida como a metodologia do trabalho docente, que segundo o autor inclui, também, elementos como: “[...] os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 104). Observa-se, portanto, que os trejeitos individuais de cada profissional da educação em seu trabalho na sala de aula também influem em como a dinâmica de sua forma de ensinar irá se configurar.

Na mesma linha de pensamento de Libâneo (2013), Luckesi (2011) nos traz a concepção de procedimentos de operacionalização, que são as metodologias da prática de ensino dos professores, ou seja, diretamente relacionados às sequências didáticas que perfazem o trabalho docente: “Os procedimentos são os modos específicos com os quais operacionalizamos o método. Os procedimentos, propriamente, são técnicas, e ação que, se executadas, cumprem o método, sob a ótica técnico-metodológica” (LUCKESI, 2011, p. 192).

A sequência didática demonstra, portanto, a maneira como os professores estruturam o seu percurso na direção dos objetivos de aprendizagem elaborados no início da sua organização pedagógica do trabalho. Deste modo, os objetivos de aprendizagem são comumente apresentados em currículos escolares de diferentes formas, muitas vezes, chamados apenas de objetivos, acompanhados dos respectivos conteúdos que os complementam. Adicionar as aprendizagens na contribuição dos objetivos curriculares é direcionar o protagonismo para os estudantes, ou seja, em seus diferentes ritmos e caminhos para as aprendizagens. Por estas razões, a concepção de objetivos de aprendizagem vem tomando força e ocupando mais espaços de reflexão teórica-metodológica nas proposições pedagógicas contemporâneas.

Zabala (1998) nos traz uma definição concisa do que deve ser entendido como sequência didática. Segundo o autor, tais passos do trabalho docente podem ser entendidos como: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). E o autor ainda nos proporciona um agregado de ações e atividades que podem fazer parte desta sequência didática, na constituição do passo a passo que devem ser as aulas dos professores:

1. Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos.
2. Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca.
3. Respostas intuitivas ou “hipóteses”.
4. Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação.
5. Coleta, seleção e classificação dos dados.
6. Generalização das conclusões tiradas.
7. Expressão e comunicação. (ZABALA, 1998, p. 55).

Estas ponderações sobre o trabalho docente efetuadas por Zabala (1998) se aproximam e dialogam com as colocações anteriormente expostas de Luckesi (2011) e Libâneo (2013), no sentido de que é preciso que haja um planejamento a respeito de como os passos do ensino escolar se darão na sala de aula, incluindo desde as expressões comunicativas, passando pela pesquisa, coleta e seleção de dados e informações e integrando-se com as metodologias de interações ao longo das diferentes fases de cada uma das aulas de um planejamento escolar mais amplo.

Assim como é trabalhado por Pontusckha *et. al.* (2007), Castellar (2005), Callai (2005) e Castrogiovani (2003), pensar o cotidiano escolar, de forma organizada e planejada, é

fundamental para que tenhamos uma metodologia didática, para uma efetiva prática pedagógica no âmbito da Geografia Escolar e do Ensino de Geografia.

A metodologia de ensino, pensada nestes termos da sequência didática, e presente no âmbito da Geografia Escolar e do ensino de Geografia, é acompanhada da instrumentação de possíveis usos e aplicações didáticas de tecnologias pedagógicas, dentro do escopo do planejamento escolar de média e longa duração e compõem, desta maneira, um objetivo maior, que é o de levar o conhecimento do mundo objetivo a uma forma de expressão que comporte a complexidade do mundo vivido pelos estudantes:

Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social. A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis porque falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado. (LIBÂNEO, 2013, p. 143).

Como observado na citação de Libâneo (2013), na escola temos a transposição do conhecimento científico para uma *tradução* destes conceitos e temas para a realidade proximal dos estudantes, e tendo em vista sempre a abertura para o fomento da atitude pesquisadora do professor, como aperfeiçoamento e aprofundamento de sua prática pedagógica. Sem este exercício de aproximação deste conhecimento, a participação plena de todos no mundo do trabalho e na constituição cidadã e sociocultural levantadas pelo autor, se tornam um objetivo difícil de ser alcançado, pelo fato de não haver apropriação e uso significativo do conhecimento adquirido pelos estudantes para a transformação de si próprios e da realidade em que vivem.

O planejamento escolar possui diferentes escalas e características e compreende desde a sequência didática diária, até os planos de educação de médio e grande porte. De forma mais detalhada, podemos discernir alguns aspectos entre estas formas e níveis do planejamento escolar:

- Diário: Os planos de aula e as sequências didáticas são encontrados nesta escala de planejamento escolar, diretamente ligados à prática cotidiana do trabalho docente;
- Semanal: Formado, muitas vezes, pelo conjunto de sequências didáticas a respeito de um determinado tema. É facilmente encontrado em situações de múltiplas turmas, de

séries, ciclos ou anos diferentes, de forma a orientar e organizar o trabalho pedagógico do professor;

- Bimestral: Normalmente conectado diretamente ao planejamento escolar anual e ao Projeto Político Pedagógico, orientando, especialmente, as estratégias de avaliação a serem utilizadas pelos professores;
- Semestral: Comum em modalidades da Educação Básica organizadas nesta temporalidade, como Educação de Jovens e Adultos, turmas de aceleração das aprendizagens, ensino técnico de formação profissional e Ensino Médio;
- Anual: Ligado diretamente ao calendário de ensino das redes municipais e estaduais, adicionando os períodos bimestrais ou trimestrais de avaliação, datas comemorativas, eventos pedagógicos temáticos de escala local, regional nacional e global;
- Decenal: Presente, principalmente, nas metas e estratégias de planos de Educação, sejam estes municipais, estaduais ou nacional (PME, PEE e PNE, respectivamente), podem, também, ter duração mais restrita em menos tempo, com duração quinquenal, por exemplo.

Trazendo esta importância do planejamento escolar, em suas diferentes escalas, da sequência didática às temporalidades de médio e longo prazo, para o âmbito da Geografia Escolar, percebemos, por exemplo, como tais metodologias são imprescindíveis ao planejamento escolar, mesclando questões curriculares, estruturais, teóricas e formativas, tendo como pano de fundo o processo de ensino e aprendizagem, acompanhado do percurso de estudos iniciais e continuados dos professores.

3 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O currículo é um caminho, a rota a partir da qual os estudos possuirão a descrição de seu processo como percurso de aprendizado. Compõem a estrutura curricular elementos como os objetivos de aprendizagem, os conteúdos ou objetos de conhecimento, as habilidades e competências previstas para cada etapa ou fase de aprendizagem, as intencionalidades de planejamento pedagógico, as escolhas dos professores no seu trato cotidiano com estudantes, materiais didáticos, idiosincrasias do ambiente escolar em suas temporalidades e espacialidades, dentre outros aspectos que fazem parte da totalidade curricular.

Considerar que os indivíduos podem interferir na herança recebida implica compreender a prática educativa institucionalizada possível de transformação. No âmbito da prática escolar, a teoria pedagógica desempenha um papel importante para que essa prática possa ser alterada. Porém, se constatamos a complexidade na relação entre teoria e prática a partir da distinção entre a ação e a prática educativa, como podemos posicionar o papel da teoria pedagógica nesse âmbito? Ou seja, se nem a ação nem a prática educativa institucionaliza manifestam uma teoria depurada, marcadas que são por saberes fragmentados de diferentes procedências, em que sentido cabe falar em teoria pedagógica? (PINTO, 2011, p. 59).

E mais do que refletir esta herança cultural construída pelas sociedades ao longo o currículo, como a apontado por Pinto (2011), representa uma complexidade maior e mais ampla, ao dispor em sua estruturação os distanciamentos e aproximação entre as teorias pedagógicas e as práticas escolares. Este ponto de intersecção entre a teoria e a prática é amplamente trabalhado pelo teórico do currículo Sacristán (2000; 2013), conforme podemos observar na Figura 1, a seguir:

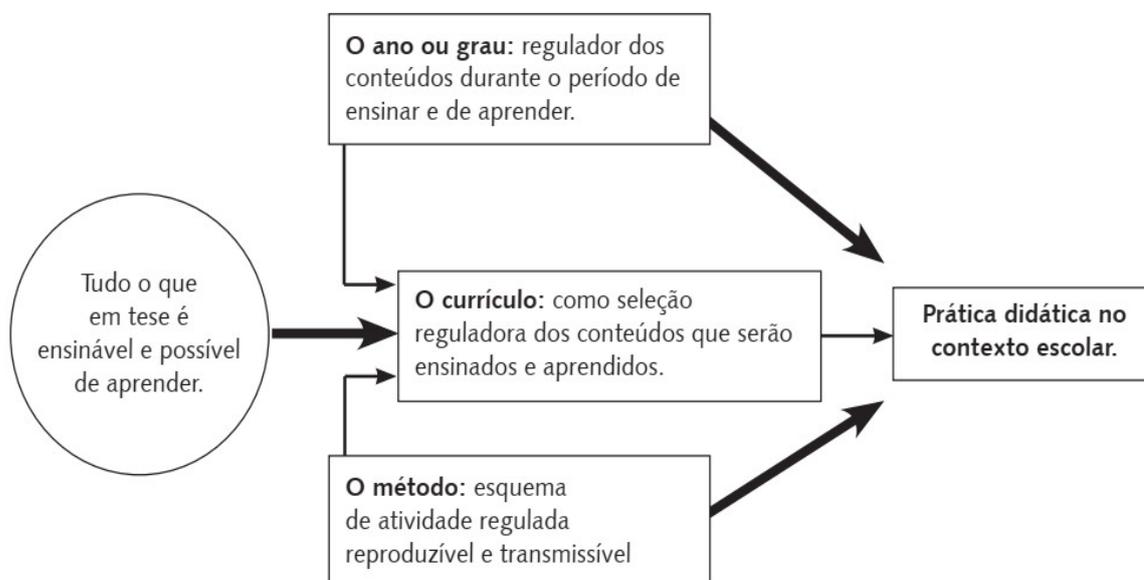


Figura 1: O Currículo e os métodos de Ensino. Fonte: Sacristán (2013, p. 18).

Nesta figura de Sacristán (2013) observamos como a sua proposição de conexão entre o currículo e a metodologia de ensino, presente nas sequências didáticas e nos planejamentos escolares, são fundamentais para a prática pedagógica dos docentes. Percebemos, por exemplo, que no que diz respeito ao ano e ao grau dos conteúdos do currículo, há uma

aproximação direta com o que trabalhamos anteriormente, em relação à elaboração do planejamento escolar e a metodologia de ensino por meio das sequências didáticas.

E no caso da Geografia Escolar e do ensino de Geografia, como apontado pelos autores anteriormente citados destes campos de estudos da ciência geográfica, podemos correlacionar o diálogo e a aproximação inerentes entre currículo e metodologia de ensino tratado por Sacristán (2013) na Figura 2, pelo fato de a Geografia traduzir para a escola os fatos e fenômenos da realidade para os estudantes, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, como sugerido por Callai (2005, p. 221) quando diz que: “[...] pensar uma Educação Geográfica 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; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico”.

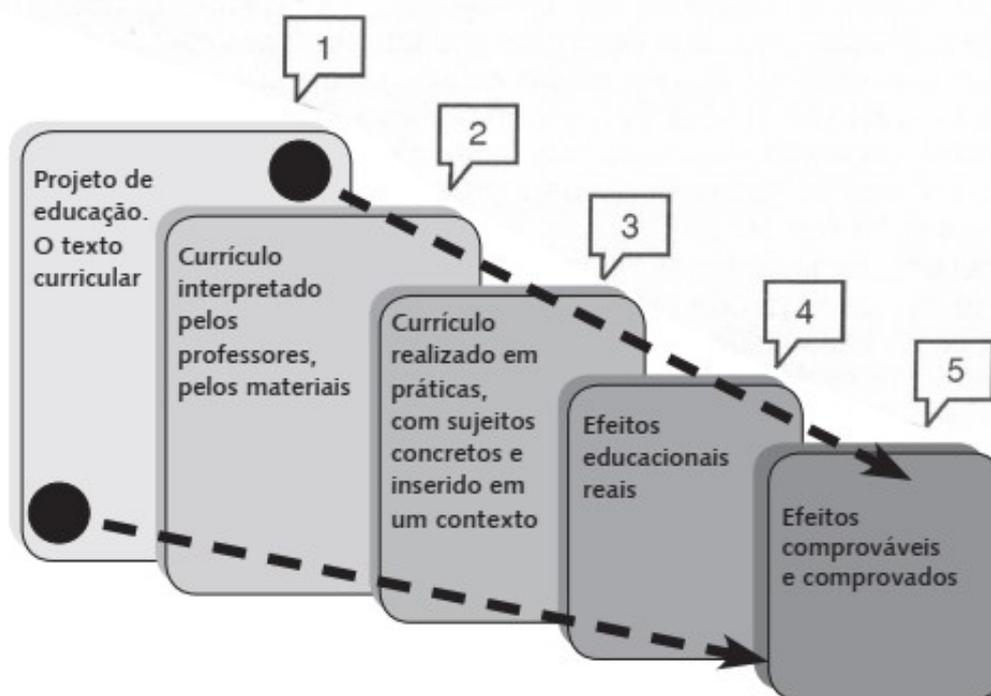


Figura 2: Esquema de concepção de currículo como processo e práxis. Fonte: Sacristán (2013, p. 26).

O autor complementa esta visão pormenorizada dos papéis dos currículos e seus efeitos na escola e práticas pedagógicas inserindo, especialmente, como os objetivos de aprendizagem dos conteúdos envolvidos nestes currículos são o epicentro de tal processo:

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, “de ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas. (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Sacristán (2013) ressalta novamente que a prescrição do conteúdo e dos temas a serem trabalhados nos currículos devem ser contextualizados e ponderados de acordo com o desenvolvimento das atividades previstas nestes currículos, de modo a garantir, no horizonte dos resultados esperados, a efetividade do que se espera alcançar como aprendizagem a partir da elaboração curricular:

- a. Os fins, objetivos ou motivos que nos orientam, que estão contidos no texto explícito do currículo e nos projetos concretos que desenvolvemos dentro dele.
- b. As ações e atividades que desenvolvemos, que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino e podem contribuir em maior ou menor grau para a consecução do ponto anterior, aumentar ou não seu êxito, fazer com que ele acerte mais ou menos. Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.
- c. Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. Eles precisam ser inferidos por meio de nossa observação, exigindo manifestações dos sujeitos, provocando respostas, como as provas de avaliação. Com essas “aproximações”, buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados. Podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas. Como consequência, é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos (SACRISTÁN, 2013, p. 25-26).

O currículo, desta forma, na proposição de refletir o legado cultural por meio do ensino, trará consigo, inevitavelmente, contradições entre os diferentes pontos de vista que o compõem, especialmente na elaboração dos objetivos de aprendizagem, como ressalta

Sacristán (2013), na decisão do que importa ou não ser ensinado e aprendido, ou seja, “[...] enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (SAVIANI, 2010, p. 49). E é neste sentido que atualmente no Brasil foi proposta, por meio da Lei nº 13.415/2017, como estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, de forma a fomentar, com força de lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo e referencial para elaboração curricular e proposição de objetivos de aprendizagem para todo o sistema de ensino básico em território nacional.

Na BNCC é apresentada uma definição de competência como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). E ainda de acordo com as orientações da BNCC, as decisões pedagógicas, formuladas a partir das competências gerais da Educação Básica, devem ser tomadas tendo como referência a definição das aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Desta maneira, considerando-se a estruturação e a proposição da BNCC de ser um guia para a construção curricular da Educação Básica brasileira, é possível determinar os seus pontos de sustentação. A aprendizagem por competências é proposta por Perrenoud (2000) para novos desafios do século XXI, que congregam, principalmente, a multirelação de diferentes saberes, e horizontes formativos para professores e estudantes. E elaboração da BNCC com base em habilidades e competências já se mostra como um reflexo desta visão holística dos conhecimentos em dialogia, conforme elenca Perrenoud (2000) e suas 10 competências para ensinar:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
4. Comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho

5. Trabalhar em equipe
 6. Participar da gestão da escola
 7. Informar e inserir os pais
 8. Usar novas tecnologias
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
 10. Administrar sua própria formação continuada
- (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Neste sentido, a Figura 3 estrutura, de forma sintética, os principais pontos de sustentação da orientação curricular da BNCC, formada pelas habilidades e competências, a partir dos quais as diferentes redes de ensino devem construir seus currículos para as etapas e modalidades que as compõem:

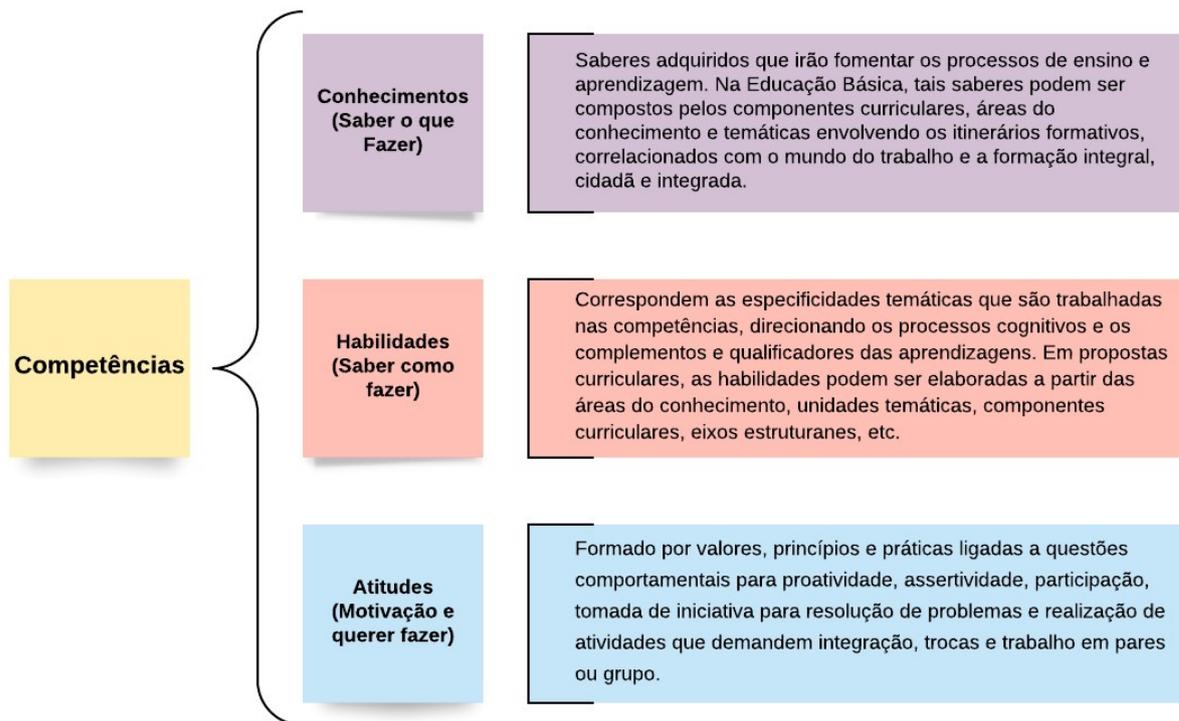


Figura 3: Competências e Habilidades. Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o autor, é preciso pensarmos desde a estrutura até as práticas, potencialidades, planejamento, projetos didáticos e formação inicial e continuada dos professores. Somente a partir destas competências para a educação de nossos tempos é que teríamos um horizonte profícuo para professores, gestores, estudantes e demais representantes do processo de ensino e aprendizagem.

Se fizermos a relação da construção curricular de Sacristán (2000; 2013), as competências para ensinar de Perrenoud (2000) com as perspectivas de referencial para o currículo propostas pela BNCC (2018) chegaremos então ao ponto em que os professores se

depararão com as novas perspectivas das aprendizagens, para um mundo cada vez mais complexo e veloz, como nos alerta Vlach (2003, p. 2): “Como professores de geografia, cabe-nos formar cidadãos não apenas na escala nacional, pois, nesse “mundo novo”, é preciso preparar cidadãos para uma sociedade mundial” (VLACH, 2003, p. 2).

E quais seriam, neste contexto, as competências passíveis de transposição didático-pedagógica para objetivos de aprendizagem que os estudantes de Geografia devem adquirir em seu percurso escolar? Castrogiovani (2003), em concordância com Vlach (2003) e Gonçalves (2018), nos propõe uma perspectiva neste íterim dos novos horizontes e possibilidades da Geografia Escolar:

[...] o processo de aprendizagem deve possibilitar que o aluno construa não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas que (re)signifique tais instrumentais a partir da compreensão do particular, do poder ser diferente nas interpretações e mesmo assim fazer parte do contexto. O ensino da Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal assim como suas questões sócio-espaciais. O ensino da Geografia deve oportunizar situações em que o aluno teorize e textualize as suas significações. Chega de ver o mundo em segunda mão! Professores, a riqueza da existência humana e a necessidade por existir a Geografia está no fato de sermos diferentes e existirem diferentes lugares. Crescemos ao conflitar tais diferenças. Ninguém cresce nas semelhanças. Ninguém existe na transparência. (CASTROGIOVANI, 2003, p. 97)

Observamos, portanto, que sejam habilidades ou competências, objetivos de aprendizagem ou prescrições curriculares, o processo de aprendizagem, no Ensino de Geografia especialmente, possui as questões socioespaciais e a diversidade dos fatos e fenômenos geográficos como centro ao redor do qual devem se pautar as proposições pedagógicas da Geografia Escolar na Educação Básica.

Esta conceituação de Castrogiovani também dialoga com os argumentos, temas e proposições efetuadas por Martins (2010) no que diz respeito a como a Geografia Escolar, nesta busca pela atualização de suas fundamentações, deve ter o trabalho docente como um de seus focos, para que possamos pensar, propor e efetuar a prática de novas, atuais e inovadoras estratégias didático-pedagógicas para o Ensino de Geografia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos dispomos a refletir sobre as estratégias didático-pedagógicas e a prática de

ensino em Geografia é necessário que façamos um estreitamento do foco na questão da elaboração destas estratégias didático-pedagógicas, como trabalhado ao longo deste artigo, especialmente quando consideramos a construção dos percursos escolares por meio das prescrições curriculares.

A prática de ensino compõe o centro do trabalho dos professores. Analisamos alguns dos elementos que fazem parte desta composição, tanto do ponto de vista da educação em geral como da Geografia Escolar e do ensino de Geografia em particular. Se colocarmos os pilares que estruturam a educação como, por exemplo, as referências de construção curricular e a construção de objetivos de aprendizagem até o planejamento escolar, em suas diferentes escalas devem ser consideradas neste exercício de pensamento sobre as práticas didático-pedagógicas.

Se observarmos todo o processo de elaboração de objetivos de aprendizagem, que trazem em sua esteira o referencial de pensamento, método e formação dos professores e gestores das redes de ensino, devem ser pautados nas mudanças e contextos que o mundo em que vivemos se estrutura.

Segue-se, deste modo, a importância de que na esfera do saber acadêmico haja uma constante atualização, revisitação, abertura e diálogo aos novos conhecimentos sobre a inserção das metodologias e teorias didáticas contemporâneas ao ensino de Geografia, potencializando os aspectos metodológicos, analíticos, curriculares e temáticos da Geografia no âmbito escolar.

Espera-se, portanto, esta visão das estratégias didático-pedagógicas como elemento fundamentador e imprescindível da construção da prática pedagógicas, presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma que consigamos encontrar elementos que conectem-se e sejam passíveis de potencialização e aperfeiçoamento, por meio do conhecimento e aplicação de novas metodologias, saberes e compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

THE DIDATIC, CURRICULAR CONSTRUCTION AND THEIR IMPORTANCE IN GEOGRAPHY TEACHING

ABSTRACT

The curricular construction, didactics and practice of Geography Teaching, in this paper, are worded in order to promote a reflection about both the daily school life, and the infiltration of curriculum and didactic planning in the teacher's work, as well as how didactic-pedagogical strategies dialogue with the current scenario of the presence of didactics propositions and pedagogical strategies in school environments. In this article the main objective is the role of these didactic-pedagogical strategies within the School Geography and how we can deepen and propose ways and improve such methodologies, practices and theories focused on the practice of Geography teaching.

Keywords: Curricular Construction. Didactic. Geography Teaching. School Geography.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos do CEDES**, Campinas - SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CASTELLAR, S. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. “E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização?”. In: **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões**. CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.*. 4^a ed. Porto Alegre: UFRGS, AGB – Seção Porto Alegre, p. 83-85, 2003.

GONÇALVES, F. Ednardo; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco de Assis; KAERCHER, Nestor André. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento geográfico: reflexões teóricas e conceituais. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JUNIOR, Francisco Cláudio (Organizadores). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal, RN : EDUFRN, 2018, p. 125-158.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, R. E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de geografia.** Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, UFRGS, 2010.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar:** Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PONTUSCKHA, N. N.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, 2000.

_____. O que significa o currículo? *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática.** São Paulo: Autores Associados, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 01/01/2020.

Aceito em 24/04/2020.