

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE ENSINO EM GEOGRAFIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA\*

Márcia Cristina de Oliveira Mello\*\*  
Juliana de Fátima Zanchetta\*\*\*

### RESUMO

Apresentam-se resultados de investigação que teve como objetivo apontar aspectos da concepção de planejamento de ensino da pedagogia histórico-crítica e sua aproximação ao ensino de Geografia. Por meio de pesquisa bibliográfica seguida de intervenção na prática pedagógica, nos aproximamos dos elementos constitutivos do planejamento na perspectiva histórico-crítica. Neste sentido, reunimos a incipiente produção acadêmica sobre a temática e destacamos a presença deste movimento pedagógico no currículo escolar oficial. Por fim, descrevemos resultados de intervenção na prática pedagógica, a partir desta perspectiva teórica.

**Palavras-chave:** Planejamento de ensino em Geografia. Pedagogia histórico-crítica. Didática da Geografia.

### 1 INTRODUÇÃO

Decorrente da pesquisa intitulada “História do ensino de Geografia no Brasil: orientações metodológicas destinadas aos professores” apresentam-se resultados de investigação que teve como objetivo destacar aspectos da concepção de planejamento de ensino da pedagogia histórico-crítica, inicialmente delineada por Dermeval Saviani e

---

\* Os resultados de pesquisa aqui apresentados foram preliminarmente discutidos e publicados nos seguintes eventos científicos: 14º Encontro de Geógrafos da América Latina; 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia; 17º Encontro Nacional de Geógrafos; e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília/UNESP.

\*\* Docente do curso de Geografia da UNESP- Câmpus de Ourinhos/SP. E-mail: marciamello@ourinhos.unesp.br

\*\*\* Mestranda em Educação pela UFSCAR, Sorocaba/SP. E-mail: juli\_zanchetta@hotmail.com

posteriormente sistematizada por João Luiz Gasparin, e sua aproximação ao ensino de Geografia, no contexto da história recente do ensino de Geografia no Brasil.

Por meio de pesquisa bibliográfica, acompanhada de intervenção na prática pedagógica, nos aproximamos dos elementos constitutivos do plano de aula na perspectiva histórico-crítica, a partir de temática abordada nas aulas de Geografia.

Focamos neste artigo alguns apontamentos sobre a importância do planejamento de ensino, destacando a concepção enviesada pela pedagogia histórico-crítica. Para tanto, reunimos a incipiente produção acadêmica sobre a temática e destacamos ainda a presença da pedagogia histórico-crítica no currículo escolar oficial. Por fim, descrevemos resultados de nossa experiência na prática pedagógica considerando o processo de planejamento da aula de Geografia estruturada na pedagogia histórico-crítica.

## 2 A CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para nos aproximarmos do tema “planejamento de ensino em Geografia na perspectiva histórico-crítica” partimos da necessidade da busca por uma educação geográfica pautada na relação entre os conhecimentos geográficos escolares e a vivência dos educandos.

Em uma concepção crítica da educação, o planejamento de ensino não pode ser compreendido de maneira desvinculada da realidade concreta onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode ser conceituado como um processo de “[...] racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222), sistematizando objetivos, conteúdos e métodos de acordo com a realidade social na qual a escola se insere, bem como do preparo sócio-cultural individual do aluno. Farias et al (2011) acrescentam a esta lógica o princípio da ousadia.

Como sabemos, para ousar e pensar no planejamento de ensino como um processo integrador entre escola e contexto social é importante que os planos tenham flexibilidade, ou seja, o plano deve estar sempre sujeito a alterações, supressões e complementos. Nas aulas de Geografia isto ganha um significado ainda mais claro quando pensamos sobre a importância da espacialização das práticas sociais dos alunos, assim, o planejamento deve considerar as práticas escolares dos educandos em sua relação aos conhecimentos geográficos científicos.

A partir da análise sobre a importância do planejamento de ensino na prática educativa como uma forma de integrar os conteúdos escolares à realidade social, bem como a

importância de concebê-lo como ação política envolvida com a posição teórico-metodológica e visão de mundo do professor, encontramos na concepção de planejamento da pedagogia histórico-crítica uma possibilidade ousada para se (re) pensar esta prática escolar, a partir de uma teoria crítica da educação.

A trajetória da pedagogia histórico-crítica no Brasil, enquanto um movimento pedagógico, envolve a atuação de seu precursor, o professor Dermeval Saviani, que desde a década de 1970 constituiu a sua base teórica

[...] no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de “teorias crítico-reprodutivistas”, evoluindo para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse mais crítica, mas não reprodutivista. (SAVIANI, 2011, p. 218).

Saviani lembra que as aulas que ministrou no ensino médio operavam como um laboratório para as reflexões e investigações que desenvolveu enquanto professor na universidade, o que contribuiu para suas posteriores observações, especialmente junto à primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1978, considerado um espaço importante para as discussões acerca dos pressupostos das ideias pedagógicas de orientação dialética, que então nascia.

Atualmente ao fazer um balanço do significado dos mais de trinta anos de constituição da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) admite seu caráter coletivo, pelo fato de contar com diversos colaboradores, seja na vertente de sua elaboração teórica ou na sua aplicação na prática pedagógica. Assim, as orientações que se configuraram na pedagogia histórico-crítica envolveram/envolvem, necessariamente, a contribuição fundamental de Marx para fundamentar seus elementos teóricos relacionados a dialética e ao conceito de práxis.

Sobre a dialética marxista Saviani (2012, p. 120) relata que:

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, ‘Método da economia política’, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* [...]. Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

Sobre o conceito de práxis o pai da pedagogia histórico-crítica no Brasil explica que considerou o seu significado a partir das ideias de Sánchez Vásquez “[...] entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática [...] a filosofia da práxis, tal como

Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular teoria e prática, unificando-as na práxis.” (SAVIANI, 2012, p. 120).

No processo pedagógico tal referencial teórico se explicita enquanto categoria denominada “mediação pedagógica”. Assim, “[...] a educação é vista como mediação no interior da prática social global.” (SAVIANI, 2012, p. 120). A mediação se concretiza por meio de três momentos denominados respectivamente de problematização, instrumentalização e catarse. Esses importantes momentos não podem se desvincular do processo de planejamento de ensino na perspectiva histórico-crítica, somados a prática social inicial e a nova prática social mediada pela teoria.

Dentre os diversos colaboradores envolvidos na constituição da pedagogia histórico-crítica destacamos a participação do professor João Luiz Gasparin, que desenvolveu uma das experiências da aplicação de sua base teórica na prática pedagógica.

Gasparin é professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Cursou o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP, sob a orientação de Saviani e posteriormente em suas atividades acadêmicas na UEM enfrentou o desafio de traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma possível didática, pensando-a na prática das salas de aula. Os resultados foram publicados no livro intitulado *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, no ano de 2002. Em nossa análise utilizamos a quarta edição do livro, datada de 2011.

Para compor sua proposta didática o autor explica que considerou o fundamento da teoria do conhecimento do materialismo histórico e dialético e o suporte da teoria histórico-cultural de Vygotsky, principalmente ancorada em seus conceitos de “zona de desenvolvimento real” e de “zona de desenvolvimento proximal”, das quais resulta um novo nível de desenvolvimento.

A didática proposta por Gasparin inclui uma concepção de planejamento de ensino estruturada nos cinco momentos evidenciados pela pedagogia histórico-crítica.

Resumidamente, podemos descrevê-los a partir da prática social inicial do conteúdo, que é o primeiro contato do educando com o tema que será estudado, a partir de sua leitura inicial de mundo, ou seja, em seu “nível de desenvolvimento real”. Este contato deve permitir que o educando sinta-se desafiado, mobilizado a compreender a relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana. Neste primeiro momento, os procedimentos práticos são encaminhados principalmente a partir do diálogo em duas situações, sendo a primeira o anúncio dos conteúdos e a segunda a vivência cotidiana dos conteúdos, ou seja, o trabalho com o que os

alunos já sabem e a oportunidade para que os alunos expressem o que gostariam de saber a mais acerca do conteúdo de estudo.

O segundo momento envolve a problematização, que é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria por meio de questionamento e análise da prática social, levantando as interrogações desta que tenham articulação com o conteúdo a ser estudado em suas mais diversas dimensões (científica, histórica, social, econômica, religiosa, política etc.).

A instrumentalização é o momento das ações pedagógicas docentes e discentes necessárias para a construção do conhecimento científico. O processo de assimilação dos conceitos pelos alunos é ancorado na concepção de Vygotsky, segundo o qual o professor deve trabalhar com os conceitos científicos contrastando-os com o cotidiano, assim ao realizar uma atividade semelhante ao do professor, com a ação das funções mentais superiores (analisar, comparar, generalizar) apropriam-se dos conceitos científicos, incorporando-os aos conceitos anteriores que também transformam-se em científicos, constituindo um novo conhecimento, ou uma nova síntese elaborada. Os procedimentos práticos envolvem atitudes docentes e discentes anterior, durante e posteriormente a aula.

Na catarse a operação fundamental é a síntese. Após a interiorização dos conteúdos, este momento é aquele em que o aluno manifesta sistematicamente em forma de síntese sua nova postura diante das questões levantadas sobre o conteúdo tratado, ou seja demonstra o que aprendeu na avaliação. “A catarse é a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente [...] assemelha-se, por isso, a um grito de gol [...]” (GASPARIN, 2011, p. 129). Essa expressão do aluno pode ser feita de forma prática ou teórica.

Estes três últimos momentos (problematização, instrumentalização e catarse) são relacionados ao desenvolvimento da “zona de desenvolvimento proximal” dos educandos.

Já no quinto e último momento, denominado de prática social final do conteúdo, retorna-se ao “nível de desenvolvimento real” dos educandos. Nesta fase o aluno já é capaz de fazer a transposição do teórico para o prático, a partir das dimensões dos conteúdos e conceitos adquiridos. Após uma alteração qualitativa de professor e aluno diante da compreensão do conteúdo trabalhado, a prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se diante dela. Tal processo pode contribuir para uma nova atitude prática.

### 3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PLANEJAMENTO EM GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Um levantamento bibliográfico sobre os estudos que articulam a temática “ensino de Geografia e o seu planejamento”, ancorados nas concepções da pedagogia histórico-crítica, revelou-nos que o processo de produção acadêmica sobre a temática ainda é bastante inicial e tímido. Entre eles destacamos os de Bonetti e Leme (2008); Couto (2009); e Vale e Magnoni (2012).

Além destes trabalhos, Pinheiro (2003) identificou os estudos de José Américo Cararo, datado de 1999 e desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e de Ana Maria Radaelli da Silva, publicado no mesmo ano e defendido na UNICAMP. Porém, não se teve acesso ao primeiro trabalho, nem mesmo através do banco de teses da UFES. Em relação ao segundo trabalho, a autora realiza uma pesquisa-ação em escolas municipais e estaduais da rede do Rio Grande do Sul.

O texto de Bonetti e Leme (2008), é resultante de um estudo realizado durante a implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), em 2007. Este programa visava a capacitar os professores da rede com a proposta de estimulá-los a pensar uma contribuição para tornar a aprendizagem mais significativa. Assim, os autores relatam que optaram pelo trabalho com o plano de aula na perspectiva histórico-crítica, desenvolvido por Gasparin, como uma maneira de repensar o planejamento para a então 5ª série do ensino fundamental, cuja aplicação se deu no período de fevereiro a junho de 2008. Os resultados apontaram que é necessário descartar alguns pontos do plano quando se refere a alunos da 5ª série, pois possuem dificuldade em acompanhar as discussões mais teóricas. Destacam que a metodologia proposta não discorre sobre a necessidade de outros recursos em sala de aula, o que aumenta ainda mais o tempo que o professor deve dispor ao planejamento para que encontre estes recursos. Porém, os resultados foram positivos com participação significativa da turma e refletiu em uma progressão do nível de aprendizagem dos alunos.

Já Couto (2009), estabelece uma relação entre todas as etapas da pedagogia histórico-crítica e os conhecimentos geográficos. Associa as práticas sociais e suas problematizações abordadas pela pedagogia histórico-crítica e as práticas espaciais, sendo que no ensino de Geografia as práxis sociais dos estudantes devem ser problematizadas em termos de suas implicações espaciais. Assim, faz uma análise das diferentes práticas espaciais da sociedade

em tempos distintos, bem como em realidades distintas, propondo pensar o homem a partir de seu espaço.

Reportando-se aos processos envolvendo a instrumentalização e a catarse, o autor trata do processo da aprendizagem por meio das ideias de produção teórica do conhecimento e aspectos psicopedagógicos da construção de conceitos, utilizando-se das ideias de Vygotsky. Assim, afirma que os conhecimentos geográficos devem partir das práticas dos alunos e questioná-las, sendo o retorno à prática social, no ensino de Geografia, uma possibilidade de o aluno territorializar-se coletivamente, sentindo-se parte do espaço.

O estudo de Vale e Magnoni (2012), traz o relato sobre uma experiência de trabalho com alunos da então 6ª série de uma escola do município de Agudos/SP, denominada de “Geografia contextualizada”, que é aquela dialeticamente pensada de modo a refletir o interesse da maioria da população. Para desenvolver a proposta os autores utilizaram-se das ideias de Paulo Freire, principalmente no que tange à “leitura de mundo”, de Célestin Freinet e sua metodologia da “aula-passeio” e de Dermeval Saviani, para pensar numa estrutura de trabalho pedagógico a partir dos cinco momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica.

As propostas pioneiras destes autores foram pensadas de modo a trazer uma reflexão sobre os desafios de se considerar a leitura de mundo e os conhecimentos cotidianos dos alunos como necessários para a instrumentalização das aulas de Geografia.

#### 4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR OFICIAL: O EXEMPLO DO ESTADO DO PARANÁ

Gasparin (2011), afirma que sua didática teve boa aceitação principalmente pelo reconhecimento das Secretarias de Educação de alguns municípios dos estados do Paraná e de Santa Catarina.

No caso do Paraná, a aproximação com a pedagogia histórico-crítica se deu ainda antes da proposta formulada por Gasparin. A discussão de sua implantação no currículo paranaense ocorreu entre os anos de 1980 e 1990, após a derrocada do período militar e período de redemocratização do país, e foi incentivada pelo então candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), José Richa, que buscava divulgar propostas de redemocratização do estado envolvendo também a redemocratização da educação (BACZINSKI, 2012). O PMDB se manteve no governo por três gestões subsequentes, até o ano de 1995, nos quais foi assumida uma concepção de educação inspirada no materialismo



histórico e dialético, apoiando-se na pedagogia histórico-crítica. Foram nestas bases que o currículo oficial para a escola pública do estado do Paraná foi implantado, em 1990.

Porém, segundo Baczinski (2012), neste período foi possível notar um descompasso entre o discurso e a prática, sendo que a apropriação da pedagogia histórico-crítica se deu de maneira idealista, relativizando seus pressupostos e objetivos ao modelo neoliberal de sociedade e educação. Após 1995, o governador eleito Jaime Lerner, que governou até 2003, suprimiu os postulados histórico-críticos em favor das concepções neoliberais de educação. Este quadro manteve relativa melhoria após a eleição do governador Roberto Requião, em 2003, reeleito mantendo-se no cargo até o ano de 2010.

Neste período, a Secretaria de Estado do Governo do Paraná (SEED) manteve-se contrária em formular suas Diretrizes Curriculares baseadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), acreditando ser mais importante um documento formulado coletivamente do que a definição de um referencial teórico o que, segundo a autora, abriu espaço para um ecletismo teórico, com políticas “híbridas”.

Diante disto, apesar desta tentativa de aproximação com a pedagogia histórico-crítica nos documentos da SEED desde 1983, muitos dos professores sequer compreendem sua proposta teórica, devido a um estudo fragmentado da teoria e a concepção de que esta seria muito mais uma metodologia de trabalho pedagógico que uma teoria propriamente dita.

Baczinski (2012) elenca uma série de fatores que atuam como desafios para tal implantação, dentre eles a formação inicial precária de professores e suas condições de trabalho, além da falta de compreensão não apenas dos professores, mas das próprias políticas públicas do estado sobre as premissas da pedagogia histórico-crítica em sua totalidade, em seu caráter dialético e revolucionário em prol da transformação social.

A partir do exemplo do estado do Paraná, podemos compreender os desafios da aplicação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica na prática pedagógica.

## 5 PLANEJAMENTO DE ENSINO: UMA AULA DE GEOGRAFIA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

No sentido de ampliar as investigações sobre a possibilidade da prática da proposta de Gasparin no ensino de Geografia e também conscientes de seus dilemas, desenvolvemos a pesquisa intitulada “Planejamento de ensino: uma aula de Geografia a partir da perspectiva histórico-crítica” (ZANCHETTA, 2013), cujos procedimentos incluíram o desenvolvimento de uma sequência didática com a temática “Declaração dos direitos universais do homem”. A



proposta foi vivenciada junto aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos, interior do estado de São Paulo. A seguir apresentamos o seu planejamento.

Planejamento na perspectiva histórico-crítica, adaptado de Gasparin (2011)	
<b>Dados de identificação:</b> <b>Instituição:</b> Escola Estadual “Professora Josepha Cubas da Silva” <b>Disciplina:</b> Geografia <b>Unidade didática:</b> Declaração dos direitos universais do homem <b>Ano letivo:</b> 2013 <b>Série:</b> 9º Ano do Ensino Fundamental - <b>Turmas:</b> A e B.	
<b>1. PRÁTICA SOCIAL 1</b>	
<b>1.1. Unidade de Conteúdo: O Estatuto do idoso</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Objetivo Geral:</b> A partir das noções de direitos humanos, conhecer o <i>Estatuto do idoso</i> e seus principais artigos, identificando sua importância no cotidiano das pessoas idosas, bem como para toda a sociedade.</li></ul> <b>Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Tópico 1:</b> O que é o <i>Estatuto do idoso</i> <b>Objetivo específico:</b> Conceituar o que é um estatuto e quem são os idosos para assim refletir sobre a importância das políticas públicas direcionadas a este segmento da população.</li><li>• <b>Tópico 2:</b> Os principais artigos do <i>Estatuto do idoso</i> <b>Objetivo específico:</b> Conhecer as políticas públicas destinadas aos idosos e identificar quais são as medidas decorrentes do <i>Estatuto</i> que os alunos já possuem contato em seu cotidiano. Interpretar os artigos e matérias de jornais a respeito da questão.</li><li>• <b>Tópico 3:</b> A sociedade e o direito dos idosos <b>Objetivo específico:</b> Após conhecer quais são os direitos dos idosos, identificar casos em que os direitos são respeitados e em que eles não o são, destacando quais as punições previstas nestes casos. Exercitar a prática da síntese em um texto acerca do exposto em sala de aula.</li></ul> <b>1.2. Vivência do conteúdo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>a-) <b>O que os alunos já sabem:</b> Sobre os direitos humanos, os alunos sabem que todos têm direito à vida com qualidade. Sobre os idosos, sabem dos limites devido à idade. Sobre os direitos, citam o atendimento preferencial, assento preferencial etc.</li><li>b-) <b>O que os alunos gostariam de saber a mais:</b> Em qual idade a pessoa é considerada idosa? Quais são os direitos dos idosos? Por que os idosos têm atendimento preferencial? O que é um “Estatuto”? Na minha cidade há algum programa direcionado para os idosos?</li></ul>	
<b>2. PROBLEMATIZAÇÃO</b>	
<b>2.1. Discussão sobre como os direitos dos idosos são vistos pela sociedade.</b> <p>Há uma conscientização para com os direitos dos idosos? Quem são os responsáveis por assegurar o cumprimento desses direitos? Mesmo assegurados por lei, os direitos são sempre respeitados? Se não, o que leva a um direito não ser respeitado? Em Ourinhos as políticas públicas voltadas para os idosos são respeitadas?</p> <b>2.2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas</b> <b>Conceitual/Científica:</b> O que é um “Estatuto”? Quem são os idosos? <b>Social:</b> Como a sociedade se porta em relação aos direitos das pessoas idosas? Todos respeitam esses direitos?	

**Histórica:** Qual a evolução da estrutura etária da população brasileira que levou à discussão do *Estatuto do idoso*?

**Econômica:** Quem assegura financeiramente que os direitos que se encontram no *Estatuto do idoso* sejam cumpridos?

**Legal:** O que ocorre com as pessoas que não cumprem ou impedem o cumprimento dos direitos dos idosos? A empresa de transporte público urbano de sua cidade reserva em seus veículos assentos destinados para idosos? Os idosos em sua cidade pagam o transporte público?

**Afetiva:** Qual o papel da família e da sociedade para assegurar que o *Estatuto do idoso* seja posto em prática? Como o *Estatuto do idoso* garante que esse segmento da população deixe de ser excluído de diversos âmbitos da vida em sociedade?

**Cultural:** Quais direitos de acesso à cultura são garantidos aos idosos?

**Política:** Qual investimento estrutural e cultural é observado em sua cidade e direcionado para os idosos?

### 3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

**3.1 Ações docentes e discentes:** Exposição oral do professor sobre o tema; leitura dos principais artigos do *Estatuto do idoso*; discussões; análise de imagens e trechos de matérias de jornais.

**3.2 Recursos humanos e materiais:** Projetor multimídia, recortes de matérias de jornais, texto impresso com os principais artigos do *Estatuto do idoso*.

### 4. CATARSE

**4.1 Síntese mental do aluno:** Espera-se que os alunos se envolvam em um processo de aprendizagem que possibilite compreender aspectos da “Declaração dos direitos humanos”. Entre eles que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, dessa forma é importante que os direitos dos diversos segmentos da sociedade sejam assegurados. Em relação à população idosa, ou seja, pessoas com sessenta anos ou mais, estes direitos são regulados no chamado *Estatuto do idoso* sancionado pelo ex-presidente Luíz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, em um momento em que o aumento da expectativa de vida no país tornava o envelhecimento uma questão fundamental para as políticas públicas. O *Estatuto*, que é um regulamento com valor de lei, trata dos mais diversos segmentos da vida da população idosa, desde seus direitos fundamentais, como o direito à vida, até o estabelecimento de penas para crimes cometidos contra os idosos, pois nenhum idoso deve ser objeto de qualquer tipo de violência, negligência ou discriminação. Quem assegura o cumprimento destes direitos é o próprio Estado, através de políticas públicas e investimentos, porém, a família e pessoas próximas a eles possuem grande responsabilidade na garantia de que sejam respeitados, pois é dever de todos prevenir a ameaça ou violação dos direitos do idoso. Outro ponto a ser considerado é de que o envelhecimento envolve diversos fatores aos quais todo ser vivo está vulnerável, o que torna inadmissível o preconceito com os idosos, além de aumentar a importância da consciência de seus direitos. É possível notar no dia-a-dia a importância de cada artigo que compõe o “Estatuto”; como o atendimento preferencial em estabelecimentos; o acesso à cultura e lazer; a reserva de 5% das vagas em estacionamentos públicos e privados; a garantia de transporte público urbano gratuito, sendo que nestes veículos 10% dos assentos deve ser reservado para idosos; o direito a saúde, com atenção especial às doenças que afetam os idosos, bem como distribuição gratuita de medicamentos de uso contínuo. Porém, apesar de estarem assegurados por lei, nem sempre esses direitos são respeitados, tanto por falta de informação da população, quanto por simples descaso em relação ao próximo. Na cidade de Ourinhos, a prefeitura mantém o grupo da Terceira Idade

para garantir o acesso aos esportes e lazer, além das chamadas “academias do idoso” que ficam dispostas em praças, ao ar livre.

**4.2 Expressão da síntese:** Escolher um artigo do *Estatuto do idoso* que achar de grande importância, de acordo com as dimensões do conteúdo estudadas, e produzir um texto buscando expor seu ponto de vista sobre a problemática acerca do descumprimento dos direitos assegurados aos idosos (relacionada a dimensão social do conteúdo).

## **5. PRÁTICA SOCIAL 2**

### **5.1 Nova postura prática – Intenções do aluno:**

- Após conhecer os direitos assegurados por lei aos idosos os alunos irão construir uma consciência social que lhes permitirá ficarem atentos quanto ao cumprimento destes, além de repassarem a seus familiares e demais conhecidos.
- Reconhecer os direitos aos quais seus avós usufruem hoje e que um dia irão usufruir.

### **5.2 Ações do aluno:**

- Refletir e debater sobre os direitos dos idosos, sua importância e a realidade paradoxal na qual, apesar de um direito ser assegurado por lei, muitas vezes ele não é respeitado.
- Analisar matérias de jornal que relatam desrespeito aos direitos previstos no *Estatuto do idoso*.
- Transpor estas reflexões em um texto escrito.

Os resultados da experiência apontaram que a problematização foi inicialmente desenvolvida a partir da dimensão conceitual partindo das expressões “estatuto” e “idoso”.

Para tratar do significado de “estatuto” os alunos foram indagados sobre alguns outros estatutos aos quais já tivessem mantido contato, como por exemplo, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n.8.069) e o recentemente assinado *Estatuto da Juventude*, (Lei n.12.852), ambos referentes aos seus próprios direitos com o objetivo de demonstrar que o segmento da população dos idosos, embora muitas vezes discriminado como incapaz, possui direitos estabelecidos por lei, como eles.

Além disso, assim como já foram crianças e hoje são adolescentes, um dia serão idosos, visto que o envelhecimento é um conjunto de processos aos quais os seres vivos estão submetidos. Esta relação surgiu como uma necessidade, a partir de fatos apontados pela professora de Geografia da escola campo, colaboradora da pesquisa, em relação ao não reconhecimento social das crianças dessa condição biológica, o que inclusive resultou em algumas frases preconceituosas ditas pelos alunos em relação à fase da vida correspondente a velhice durante o decorrer das aulas.

A questão da relação entre os temas geográficos locais e de ordem global foi trabalhada por meio de comparações entre as expectativas de vida da população brasileira e países desenvolvidos, o que leva as pessoas a comporem o segmento social dos idosos somente após os 65 anos de idade.

Em ambas as turmas, as dimensões cultural, social e legal do conteúdo tiveram maior ênfase no decorrer das aulas.

A dimensão cultural teve grande atenção dos alunos, pois em sua maioria não conheciam os direitos de acesso à cultura garantidos aos idosos, seja o desconto de 50% em eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, ou mesmo a importância da participação em atividades culturais para transmissão de conhecimentos e preservação da memória. O uso de imagens do grupo da “Terceira Idade” do município também contribuiu para uma relação entre esta dimensão do conteúdo e a dimensão política, referente aos investimentos realizados pela Prefeitura Municipal, direcionados aos direitos dos idosos.

Em relação à dimensão social do conteúdo, esta foi a base para o desenvolvimento de grande parte dos debates em sala de aula. Nesta dimensão travou-se uma discussão sobre como os direitos dos idosos são vistos pela sociedade, incluindo suas opiniões pessoais sobre isso. É importante ressaltar que as opiniões entre os alunos divergiam, desde os que apoiavam totalmente os artigos do *Estatuto do idoso*, até os que questionavam diversos deles, como o caso em que uma aluna disse que não compreendia o porquê deveria levantar-se no ônibus para que um idoso sentasse já que ele não paga a passagem e ela sim. A partir desta afirmação foi possível iniciar uma discussão sobre a fragilidade referente à saúde dos idosos, de forma que sua resistência é diferente de um jovem. Assim como tratar da importância de, enquanto seres sociais, respeitarem um direito que foi deferido a outrem.

Estas considerações reforçaram a maior questão problematizadora trabalhada em sala de aula: Apesar de serem previstos em lei, todos respeitam os direitos dos idosos? A vivência dos alunos e os conhecimentos construídos em seu cotidiano permitiram que respondesse que: não, nem todos respeitam os direitos contidos no *Estatuto do idoso*.

Isto levou-nos a discussão da dimensão legal do conteúdo na qual foram abordadas as punições previstas pelo “Estatuto” para os que violam estes direitos.

Para ilustrar e incentivar o debate acerca do assunto, além dos relatos dos alunos sobre casos em que presenciaram estes desrespeitos, como parte da instrumentalização foram projetadas imagens com recortes de notícias atuais sobre o assunto, assim os alunos analisavam qual seria a pena prevista no “Estatuto” para os casos apresentados.

A instrumentalização, terceiro momento do planejamento na perspectiva histórico-crítica, se deu pelo confronto entre as ideias dos alunos e dos conteúdos, por meio da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e a ação intencional do aluno de se apropriar desse conhecimento, firmando uma relação triádica (essencialmente dialógica) entre aluno, professor e conteúdo (GASPARIN, 2011).

Neste momento foram desenvolvidas as ações didático-pedagógicas do professor e dos alunos necessárias para a construção do conhecimento de acordo com as dimensões já abordadas na problematização. Não se trata da transmissão ou assimilação de conteúdos como nos métodos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas de ensino, mas sim pautadas na interação social e mediação entre professor e aluno, como apontado na teoria histórico-cultural, através do trabalho do educador na “zona de desenvolvimento real” do educando, efetivando aos poucos o processo dialético de construção do conhecimento escolar, “[...] que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (GASPARIN, 2011, p. 52).

Gasparin (idem) aponta que se pode observar o encontro entre os conceitos cotidianos, trazidos pelos alunos, e os conceitos científicos, levados pelo professor à escola. Este encontro ocorre na figura do professor, como unificador do trabalho pedagógico, e posteriormente firma uma “caminhada dialógico-pedagógica” que conduz o processo em direção aos conceitos científicos, através da aprendizagem na qual os alunos garantem seu crescimento e desenvolvimento intelectual.

Assim, para que se alcançassem os objetivos da sequência didática proposta, a instrumentalização foi organizada na exposição da temática, diálogo com discussões sobre as situações cotidianas relatadas pelos alunos, análise dos artigos do *Estatuto do idoso* e de imagens e textos de jornais relacionados a eles.

Como explica Saviani (2008), essa construção do conhecimento científico a partir dos conceitos cotidianos altera qualitativamente a prática social do educando. A partir disto, o momento da catarse é a expressão elaborada da síntese mental do aluno acerca de sua nova postura em relação à prática social, ou seja, sua efetiva incorporação dos instrumentos culturais estudados.

Para esta expressão, a catarse proposta durante a aula foi a de que, com apoio de um pequeno texto que continha os principais artigos do *Estatuto do idoso* e as demais discussões e questões trabalhadas em sala de aula, bem como de sua vivência, discorrer em um texto acerca da importância do *Estatuto do idoso*, podendo ser destacado um artigo que o aluno considerasse de maior importância para defender, e, posteriormente, trabalhar com a dimensão social do conteúdo proposto, expondo sua opinião sobre como a sociedade se porta frente aos direitos dos idosos, se os respeitam ou não.

Porém, esta proposta evidenciou duas grandes dificuldades dos alunos: sintetizar e escrever. O tempo de observação em sala de aula permitiu-nos notar o quanto os alunos não elaboravam textos próprios, pois o momento de escrever algo durante as aulas é reservado às poucas linhas já demarcadas no material didático que recebem da escola, sendo que

habitualmente devem escrever exatamente como está pré-estabelecido no “manual do professor” para que tenham tudo “corrigido” em seus cadernos e possam preparar-se para as avaliações externas.

Para que muitos dos alunos se dispusessem a escrever foi necessário um incentivo constante. Sentar-se ao lado, relembrar o que foi dito em sala de aula. Muitos afirmavam ter “medo de errar”, outros tinham problemas gravíssimos com a língua escrita. Na maioria dos textos os erros de grafia foram constantes. Apesar das dificuldades, uma parte significativa dos alunos conseguiu expor nos textos uma posição relativa ao debate proposto, como se pode notar na seguinte transcrição.

Muitos idosos são violentados hoje em dia. As vezes por apenas serem idosos, por não serem capazes de serem independentes em suas próprias necessidades. Isso é uma lei e quando não respeitada leva a prisão de 6 meses a 2 anos. Por isso quando você ver um idoso sendo desrespeitado ou passar por uma coisa dessa denuncie o mais rapido possivel.

Desta forma, foram elaborados pelos alunos 27 textos, sendo possível estabelecer um panorama das reflexões dos estudantes a partir de alguns argumentos apresentados por eles, a saber: 23 respostas apresentaram a afirmação de que os direitos dos idosos não são respeitados; dois alunos utilizaram um exemplo em específico para afirmar que os direitos são respeitados, como é o caso da disponibilização de ingressos em cinemas e shows; e as outras duas respostas não possuíam coerência textual, impedindo-nos de classificá-las.

Cerca de 40% das respostas dos alunos apenas limitou-se a responder se achavam ou não que o conteúdo do Estatuto do Idoso era respeitado. Dentre os alunos que acreditavam que os direitos dos idosos não são respeitados, 12 respostas traziam exemplos cotidianos que relatavam esse fato, principalmente referindo-se à reserva de assentos em ônibus, como demonstram os seguintes fragmentos:

“Quem nunca viu um idoso sendo desrespeitado nas bancas, supermercados e etc.?”

“Muitas vezes nos onibus por exemplo muitos jovens não dão lugar aos idosos e ficam sentados onde eles deviao tar. Em postos de saude muitas vezes não são passado na frente e ate uns que andão de cadeira de roda muleta etc”.

“Quando uso circular até vejo os direitos sendo respeitados, mas nas vagas de estacionamento no centro não vejo respeito”.

Outro tema a ser considerado nas respostas foi a preocupação com a questão da fragilidade dos idosos devido a suas limitações físicas, o que torna ainda mais importante o

real cumprimento das leis que garantem o respeito à sua integridade física, sendo que esta preocupação apareceu em nove das respostas.

O fragmento a seguir apresenta não apenas a noção da fragilidade do idoso, como também aponta a naturalidade da ideia de que sua condição advém de um processo natural do envelhecimento: “A importancia do atendimento preferencial é que o idoso não fica muito em pé em filas para não cansar suas pernas [...] Estes direitos devem ser todos respeitados porque os idosos já viveram bastante”. Assim como, em determinados trechos, observamos a mudança de postura ao se colocar no lugar do outro, como observamos na resposta deste alunos que escreveu: “Devemos respeitar porque os idosos tem seu direito, assim como a gente, adolescentes”.

As respostas demonstraram, portanto, que parte dos alunos internalizou os principais conceitos tratados durante as aulas, além de expressarem sua opinião individual sobre a relação entre a sociedade e os direitos do *Estatuto do idoso*, principalmente indicando uma mudança em relação a algumas posturas preconceituosas que apresentaram inicialmente.

Conforme Gasparin (2011), o processo de aprendizagem na concepção dialética da educação da pedagogia histórico-crítica se inicia e se finda com a prática social, porém, esta prática é submetida a um processo de alteração qualitativa. Assim, o autor aponta que a prática social alterada pressupõe que se através do trabalho pedagógico o aluno se apropriou dos conhecimentos científicos pela mediação do professor, este mesmo aluno, ao sair da escola, deve apresentar a condição de cidadão crítico e participativo, mesmo sem a presença do professor como mediador, admitindo uma nova postura social.

Se ainda não conseguimos 100% da alteração qualitativa necessária, é um sinal de que temos muito a fazer para mudar a relação entre alunos e professores e entre o conhecimento cotidiano e científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação que desenvolvemos sobre as “orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia no Brasil” encontramos as relacionadas a vertente crítica do ensino. Assim, destacamos os aspectos da concepção de planejamento de ensino da pedagogia histórico-crítica.

Como apontam algumas pesquisas da área, o ensino de Geografia está “desacreditado” nas escolas e até mesmo se perguntam se “O gato comeu a Geografia crítica?”. Frente a este



problema a prática pedagógica do planejamento escolar apresenta um papel essencial na busca de uma prática educativa intencionalmente transformadora e necessária.

O estudo sobre o planejamento de ensino em Geografia na perspectiva histórico-crítica permitiu-nos reflexões acerca de alguns pontos. Entre eles citamos que o planejamento permite a flexibilidade didática; possibilita um encontro entre os conceitos cotidianos e os geográficos científicos; contribui para a construção de uma Didática da Geografia que seja significativa tanto para os alunos, quanto para os docentes; e supera a ideia das avaliações em Geografia que incentivam apenas a memorização dos aspectos da superfície terrestre.

Dessa forma, é importante compreender as finalidades e características da prática pedagógica do planejamento escolar como uma busca pela ação docente intencionalmente transformadora, já que o ato de planejar é inerente a todas as atividades humanas como uma forma de organizar a própria ação, realizar um conjunto de ações para transformar um ideal em uma realidade, através de uma ação racional.

Sobre as dificuldades encontradas na aplicação prática da pedagogia histórico-crítica no ensino de Geografia apontamos que o aluno não se sente a vontade para expor sua prática social em sala, bem como o educador na rede pública no Brasil, em salas muito numerosas e em jornadas intensas de trabalho, não tem tempo para considerar a individualidade e o trabalho coletivo. Assim o diálogo horizontal, que é uma premissa da metodologia estudada, não é mantido facilmente em sala de aula. Talvez tenhamos que construir a relação dialógica dentro das escolas e nas aulas de Geografia.

Assim, um plano de ensino elaborado sob uma perspectiva crítica de educação surge como uma possibilidade para a busca que se inicia a partir do movimento de “renovação”, principalmente devido a influência da Geografia crítica no ensino ou das Geografias críticas, que consideram as práticas sociais enquanto práticas espaciais, em suas múltiplas escalas.

Por fim, consideramos que a pesquisa avançou em termos de identificar as orientações metodológicas destinadas aos professores, não apenas as que consideram seus aportes teóricos advindos da ciência Geográfica, como também as que se preocupam com as teorias da educação e sua intervenção, para além da reprodução do sistema capitalista.

# CONSIDERACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo señalar aspectos de la concepción de la planificación de la enseñanza de la pedagogía histórico-crítica y su enfoque en la enseñanza de la Geografía. A través de la búsqueda bibliográfica, seguido de la intervención en la práctica pedagógica, nos acercamos a los elementos constitutivos de la planificación en la perspectiva histórico-crítica. En este sentido, reunimos la incipiente producción académica sobre la temática y destacamos la presencia de este movimiento pedagógico en el currículo escolar oficial. Por último, se describen los resultados de intervención en la práctica pedagógica a partir de esta perspectiva teórica.

**Palabras claves:** Planificación de la enseñanza en la Geografía. Pedagogía histórico-crítica. Didáctica de la Geografía.

## REFERÊNCIAS

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão ; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão ; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BONETTI, Márcia Becker ; LEME, Ricardo Carvalho. O Ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. In: PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Dia a dia educação*. Curitiba, 2013, p. 1-25. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/436-4.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e construção de conceitos*. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adaliza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. *Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia Gráfica, 2013, p. 367-394.

COUTO, Marco Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. *Revista Tamoios*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2009, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1001>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* O planejamento da prática docente. In: \_\_\_\_\_ *Didática e docência*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 107-136

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

PINHEIRO, Antonio Carlos. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000*. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimentos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-221.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VALE, José Misael Ferreira do; MAGNONI, Maria da Graça Mello. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. In: GIOMETTI, A.B.R. (Org.). *Conteúdos e didática de Geografia*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2012. v. 9 - D22. 22 p. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47188/1/u1\\_d22\\_v9\\_tc01.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47188/1/u1_d22_v9_tc01.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2013.

ZANCHETTA, Juliana de Fátima. *Planejamento de ensino: uma aula de Geografia a partir da perspectiva histórico-crítica*. 99 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia). Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Ourinhos, 2013.

Artigo recebido em 13/10/2015 e aceito em 07/12/2015 para publicação.