

**Alice de Martini ▪ Eliano Freitas ▪  
Rogata Soares Del Gaudio**



**LIVRO DO  
PROFESSOR**

# **REFLEXÕES e PRÁTICAS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA**

# **GEOGRAFIA**

**LIVRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER: GEOGRAFIA**

Área do conhecimento:  
**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**





**MODERNA**

### **Alice de Martini**

Mestra em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas-SP). Especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bacharela e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e professora de escola particular no estado de São Paulo.

### **Eliano Freitas**

Doutor, mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Geografia do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-COLTEC) e professor colaborador da pós-graduação no PROMESTRE/FAE/UFMG, com atuação na formação inicial e continuada de professores.

### **Rogata Soares Del Gaudio**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Ciências Sociais: Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Neils da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

# **REFLEXÕES e PRÁTICAS**

## **FORMAÇÃO CONTINUADA**

## **GEOGRAFIA**

### **LIVRO DO PROFESSOR**

#### **CAMPO DE SABER: GEOGRAFIA**

Área do conhecimento: **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

1ª edição

São Paulo, 2021

**Coordenação editorial:** José Luiz Carvalho da Cruz  
**Edição de texto:** Ab Aeterno (Camile Mendrot, Denise Pasito Saú)  
**Assistência editorial:** Juliana Nozomi Takeda, Patrícia Santana Tenguan, Vanessa Paulino da Silva  
**Preparação de texto:** Ab Aeterno (Tatiane Ivo)  
**Gerência de design e produção gráfica:** Everson de Paula  
**Coordenação de produção:** Patricia Costa  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Daniel Messias, Douglas Rodrigues José  
**Capa:** Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José  
*Ilustração:* Daniela Cunha  
**Coordenação de arte:** Carolina de Oliveira Fagundes  
**Edição de arte:** Flavia Maria Susi  
**Editoração eletrônica:** Flavia Maria Susi  
**Coordenação de revisão:** Maristela S. Carrasco  
**Revisão:** Adriana Bairrada, Dirce Y. Yamamoto, Marcia Leme, Marina Andrade, Mônica Surrage, Palavra Certa, Renata Brabo, Renato Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro, Vânia Bruno  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Luciano Baneza Gabarron  
**Pesquisa iconográfica:** Camila Lago, Elena Ribeiro  
**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues  
**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinano  
**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa  
**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro  
**Impressão e acabamento:**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Martini, Alice de  
Reflexões e práticas formação continuada :  
geografia : livro do professor / Alice de Martini,  
Eliano Freitas, Rogata Soares Del Gaudio. -- 1. ed.  
-- São Paulo : Moderna, 2021.

"Campo de saber: Geografia  
Área do conhecimento: Ciências humanas e sociais  
aplicadas".

1. Geografia (Ensino médio) I. Freitas, Eliano.  
II. Gaudio, Rogata Soares Del. III. Título.

20-49521

CDD-910.712

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Geografia : Ensino médio 910.712

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Vendas e Atendimento: Tel. (0\_\_11) 2602-5510  
Fax (0\_\_11) 2790-1501  
www.moderna.com.br  
2020

Impresso no Brasil

# Carta aos professores

Prezados colegas,

Esta obra foi concebida como uma troca de saberes e experiências relativa ao componente curricular Geografia para o Ensino Médio. Partimos de nossos próprios experimentos e desafios como docentes da Educação Básica para refletirmos, juntos, sobre as provocações e possibilidades existentes hoje na Educação brasileira, marcada por desigualdades e contradições de vários tipos e que nos inquietam como formadores de pessoas.

Esses desafios são múltiplos e envolvem desde o reconhecimento e a valorização social de nossa profissão, passando por questões relacionadas às mudanças geradas pela reforma do Ensino Médio e pela BNCC, até a dimensão do mundo digital e das questões relacionadas à empregabilidade.

As possibilidades que temos também são diversas e englobam desde a formação permanente em serviço, no contato e na troca de conhecimentos com nossos colegas de profissão, passando pela dimensão das juventudes com as quais trabalhamos até as perspectivas relacionadas ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre tudo isso à luz de nossa própria formação e exercício profissional, organizamos o livro em duas partes, cada uma com um foco, mas articuladas entre si. Na parte 1, trazemos discussões mais abrangentes a respeito de quatro temáticas norteadoras dos processos de ensino-aprendizagem no contexto atual: a dimensão de si, do outro, do nós e o miniprojeto de vida; os saberes disciplinares e a interdisciplinaridade; a área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e os processos avaliativos.

Na parte 2, há sete capítulos em que abordamos alguns objetos de conhecimento de Geografia, trabalhados de maneira interdisciplinar. São dois capítulos sobre a temática urbana; dois acerca da questão ambiental, que trazem aspectos da degradação do meio ambiente; um a respeito da construção do território brasileiro; um sobre os deslocamentos populacionais; e, por fim, um que aborda aspectos da cartografia e das relações de poder.

Nesses capítulos, trazemos exemplos e procedimentos que experimentamos como docentes da e na Educação Básica. Além disso, cada um dos objetos de conhecimento trabalhados na parte 2 foi produzido com a utilização de metodologias ativas e interdisciplinares distintas e está articulado às quatro temáticas trabalhadas na parte 1 da obra e apresenta possibilidades de abordagens de outros objetos de conhecimento de Geografia que podem ser empregados com metodologias similares.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a formação continuada dos docentes em serviço e a construção de um ensino de Geografia situado, interdisciplinar e significativo.

**Os autores**

# Sumário

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Conheça seu livro ..... | 5 |
|-------------------------|---|

## Parte 1

|  |    |
|--|----|
| ▪ Proposta teórico-metodológica .....                                  | 8  |
| <i>Síntese das sequências de ensino</i> .....                          | 19 |
| <i>Referências bibliográficas comentadas</i> .....                     | 26 |
| ▪ O professor, seus saberes e seu projeto de vida .....                | 40 |
| ▪ Geografia escolar e acadêmica, componentes curriculares e BNCC ..... | 49 |
| ▪ A interdisciplinaridade e o ensino de Geografia .....                | 60 |
| ▪ Os desafios dos processos e procedimentos avaliativos .....          | 70 |

## Parte 2

|  |     |
|--|-----|
| ▪ A cidade na atualidade .....                                     | 80  |
| ▪ Infraestrutura urbana e qualidade de vida .....                  | 94  |
| ▪ As diversas visões acerca da natureza .....                      | 108 |
| ▪ Recursos naturais: usos, impactos, conflitos e esgotamento ..... | 124 |
| ▪ A construção do território brasileiro .....                      | 139 |
| ▪ Populações em movimento .....                                    | 153 |
| ▪ Relações de poder em narrativas cartográficas .....              | 169 |



PARTE 2

Esta parte é constituída de sete capítulos que separam sobre propostas de ensino de conteúdos, abordando questões como a abordagem de conteúdos, o uso de conteúdos, a metodologia, a avaliação, a prática pedagógica e o trabalho em sala de aula. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.



Diferentes níveis de complexidade são abordados em diferentes capítulos, permitindo que o professor escolha o nível de complexidade adequado para sua turma. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.



Parte 2

A segunda parte da obra se dedica à prática em sala de aula, trazendo sugestões de sequências de ensino. As atividades baseiam-se em temáticas diferenciadas, metodologias didático-pedagógicas diversas (como ensino por problemas, pesquisas, seminários, entre outras formas), bem como são acompanhadas de procedimentos avaliativos diferenciados e específicos.

Eu, professor

Tem como proposta articular a identidade, a formação e os aspectos pessoais e profissionais do professor por meio de diferentes abordagens a cada capítulo, sempre considerando a perspectiva do "ser docente".

3 As diversas visões acerca da natureza



Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

4 FERRITES

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

INTERDISCIPLINARIDADE

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Interdisciplinaridade

Oferece novas possibilidades de abordagens ou de trabalhos com determinada temática, além daquela que está sendo desenvolvida, ao relacioná-la com outros componentes curriculares.

Processos avaliativos

Traz um diálogo com o professor sugerindo procedimentos avaliativos que podem ser seguidos para colocar as propostas de atividades em prática.

Protagonismo juvenil

Articula-se à necessidade de discutir aspectos relacionados às juventudes, às questões e às problematizações próprias dessa faixa etária, bem como aos desafios que nos cercam na qualidade de professores.

**PROCESSOS AVALIATIVOS**

Atividades de avaliação e de avaliação

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

**PROTAGONISMO JUVENIL**

Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Os conteúdos são abordados de forma integrada e contextualizada, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos.

| Atividade   | Objetivo  | Recursos                 | Observações           |
|-------------|---|--------------------------|-----------------------|
| Atividade 1 | Desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos.    | Textos, vídeos, imagens. | Atividade em grupo.   |
| Atividade 2 | Desenvolver a capacidade de análise crítica dos alunos. | Textos, vídeos, imagens. | Atividade individual. |



# PARTE 1

Esta parte é composta de cinco capítulos.

No capítulo 1, apresentamos a proposta teórico-metodológica da obra, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Além disso, discutimos a importância da formação continuada em serviço e suas possibilidades. Nos outros quatro capítulos, debatemos, de modo mais aprofundado, cada uma das dimensões que se articulam ao trabalho docente e seus desafios na contemporaneidade.

No capítulo 2, falamos sobre a dimensão de si, do outro e do nós, bem como sobre a importância do projeto de vida tanto para o exercício profissional quanto para a condução de nossas vidas, projetos e escolhas. No capítulo 3, discutimos brevemente a história da disciplina escolar (atualmente designada “componente curricular”), da Geografia escolar e as mudanças engendradas no ensino de Geografia após a promulgação da Lei de Reforma do Ensino Médio e da homologação da BNCC. No capítulo 4, desenvolvemos a temática em torno da nossa área do conhecimento, com ênfase na importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no contexto atual. Por fim, no capítulo 5, desenvolvemos uma problematização em torno da avaliação e suas possibilidades, limites e alcances em termos de processo formativo.

Todos esses capítulos estão articulados entre si e se fazem presentes nos sete capítulos da parte 2 da obra, por meio do desenvolvimento de proposições de atividades interdisciplinares, feitas com base em objetos de conhecimento geográfico, além de boxes e seções que retomam as problemáticas aqui enunciadas e dialogam com elas.



NAUMOVA MARINA/SHUTTERSTOCK

Nosso objetivo, neste capítulo, é discutir um pouco a importância da formação continuada para o exercício de nosso ofício na qualidade de docentes, além de apresentar os princípios e a estrutura do nosso livro, dialogando com as exigências da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um dos aspectos mais importantes de nossas vidas, em todas as atividades com as quais nos envolvemos, é a motivação. Quando nos sentimos motivados, superamos inúmeros desafios para alcançar os objetivos traçados, atentando-nos aos nossos desejos e ao trabalho voltado para o bem comum. Para isso, é necessário fazer um exercício de autorreflexão e uma análise de tudo o que nos cerca, em especial em relação ao nosso trabalho nas escolas e junto aos estudantes – envolva tal trabalho problematizar a tradição (“sempre fizemos assim”) ou, ainda, questionar o fato de todos agirem de determinada maneira (“isso sempre deu certo”). A reflexão sobre essas dimensões, associadas ainda ao desenvolvimento do trabalho coletivo e da formação permanente é necessária e diz respeito imediato às nossas ações, que se situam no campo das relações humanas por meio das diversas interações que estabelecemos com os colegas de trabalho, os estudantes e suas famílias.

É também importante destacar os diversos modos pelos quais podemos avançar na nossa formação como pessoas e profissionais. Podemos construir grupos de estudo, fazer cursos *on-line* e ler livros variados, sejam de literatura, sejam específicos da nossa profissão.

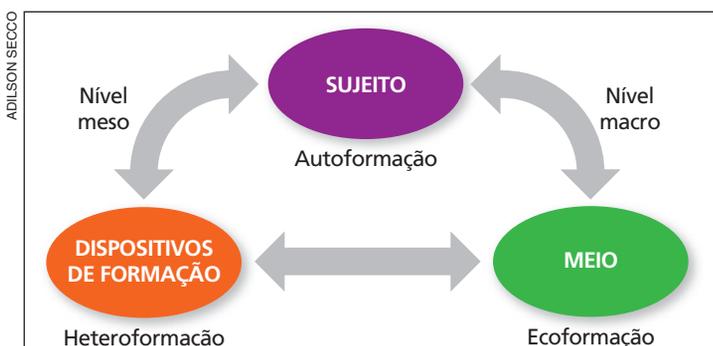
A proposta deste livro é ser uma oportunidade para a construção dessa conversa e, assim, contribuir com o processo de formação continuada dos professores, levando em conta, principalmente, as mudanças educacionais que ganharam corpo com a lei nº 13.417/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a promulgação da BNCC.

## » A importância da formação continuada para o exercício profissional

De modo geral, entendemos a formação docente a partir de duas perspectivas temporal e conceitualmente diferentes, mas profundamente interligadas: a formação inicial, que corresponde ao período de graduação/licenciatura; e a formação continuada ou em serviço, tais como cursos diversos de capacitação, qualificação (*lato e strictu sensu*), grupos de estudo, trocas de experiência, etc.

Pinto, Barreiro e Silveira (2009), ancoradas em Fabre (1994), indicam que o sentido pedagógico de formação surgiu na França, em 1938, remetendo “à ideia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou a um sistema de formação de professores, ou ainda, a um programa de formação” (2009, p. 4). Para Nóvoa (1995, p. 9, *apud* PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2009, p. 3), “formar é sempre formar-se”, e isso implica considerar, nesse processo, três níveis imbricados entre si: o pessoal, o profissional e o institucional. Assim, a formação continuada em serviço, segundo Pinto, Barreiro e Silveira (2009, p. 3), torna-se “um possível suporte para auxiliar os professores na resignificação do seu fazer”.

Essas autoras, com base na literatura, destacam o processo de autoformação, que corresponde à reflexão pessoal por meio de percursos pessoais e profissionais e à formação com o outro (nas escolas, nos grupos de discussão, etc.). Elas indicam ainda que os professores se formam também por meio dos saberes, da cultura e da compreensão/reflexão crítica, baseados em suas realidades mediata e imediata. Pinto, Barreiro e Silveira (2009), apoiadas em outros autores, elaboraram um esquema que evidencia esses processos de formação continuada dos professores:



Fonte: PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, [s. l.], v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>>. Acesso em: 22 out. 2020.

Com base em Garcia (1999), as autoras sistematizam os princípios articulados ao processo de formação docente:

O primeiro princípio defendido diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um contínuo. Mesmo sendo um processo constituído de fases distintas, pelo seu conteúdo curricular, o desenvolvimento profissional deve ser um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, pois trata-se de uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa. Nessa perspectiva, não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas, sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensados em conjunto. [...] O terceiro princípio reforça o anterior, pois considera muito importante a ligação entre os processos de formação de professores com e o desenvolvimento organizacional da escola. [...] O quarto princípio trata da fundamental articulação entre “a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores” (idem), ou seja, refere-se ao conhecimento didático do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do professor. Em quinto lugar, o autor apresenta um aspecto fundamental, a necessidade da integração teoria-prática na formação. Com essa perspectiva, o autor [GARCIA, 1999] vai ao encontro do trabalho de Tardif (2002), que pesquisa uma **epistemologia da prática**. [...] O próximo princípio, que é o sexto da relação, trata do “isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (GARCIA, 1999, p. 29). O sétimo princípio considera as características individuais de cada professor ou grupo de professores e, dessa forma, pensa em direcionar a formação de acordo com os interesses dos participantes. Está ligado à perspectiva da **formação clínica** dos docentes, adaptada ao contexto em que estes trabalham, promovendo a reflexão. O oitavo e último princípio considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, no sentido de professor como intelectual referido por Giroux (1997). Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2009, p. 6-7, grifos das autoras).

Para elas, a formação continuada se associa a diversos aspectos, como participação em congressos, seminários, colóquios, encontros, jornadas, grupos de pesquisa, de estudo, de formação, participação em projetos diversos e em cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento. Essa continuidade do processo de formação pode assumir também um aspecto mais formal [como os cursos de especialização, mestrado (profissional ou acadêmico), doutorado, etc.], bem como de processos permanentes realizados nas próprias escolas.

Acreditamos que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e transdisciplinares nas escolas constitui uma possibilidade para que ocorra esse processo contínuo de formação por meio da troca de experiências, conceitos e categorias, discussões coletivas, etc. As práticas e experiências interdisciplinares, bem como as transdisciplinares, possibilitam aos docentes formarem-se enquanto formam. Nesse sentido, concordamos com Castro e Amorim (2015, p. 45), que apontam que:

A discussão coletiva e o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem constituem o grande potencial da formação permanente de professores.

Portanto, as propostas que apresentaremos poderão ser mais bem desenvolvidas por meio da construção coletiva entre os docentes envolvidos nos projetos, em uma perspectiva de trocas e aprendizagens dialógicas mediante as vivências e os lugares de ação desses profissionais.

Além disso, indicamos e selecionamos como exemplos apenas alguns objetos de conhecimento do nosso campo específico, o ensino de Geografia. Isso porque entendemos que os professores, com seus saberes (teóricos, específicos, pedagógicos, da prática, na prática), são os sujeitos ativos de todos esses processos e também detentores de um conhecimento muito mais profundo da realidade em que atuam, dos seus estudantes e das possibilidades de desenvolvimento de suas práticas. Por isso, os objetos de conhecimento escolhidos e as possibilidades metodológicas diversificadas de trabalho indicadas interagem com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e também com outras áreas do conhecimento, com foco na interdisciplinaridade.

O foco na interdisciplinaridade se justifica, por sua vez, por esta obra ser voltada aos professores que atuam mais diretamente com o ensino-aprendizagem do componente curricular Geografia, dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, baseando-nos em nosso campo específico de ação e em nossas práticas como docentes também da Educação Básica, fizemos um recorte e uma construção de variadas proposições temáticas e metodológicas interdisciplinares.

Reconhecemos, no entanto, que isso não esgota as possibilidades de temáticas, abordagens metodológicas ou possibilidades ampliadas de trabalho, por exemplo, em direção à transdisciplinaridade.

Nossa intenção, com este livro, é também que os docentes possam partir das sugestões e atividades aqui presentes e elaborar caminhos próprios, com esses ou outros objetos de conhecimento e metodologias ativas de ensino articulados à Geografia escolar.

Além disso, a título de exemplo, sugerimos a cada capítulo uma metodologia diferente atrelada a determinado objeto de conhecimento da Geografia. Outros objetos de conhecimento do nosso campo poderão ser abordados com a mesma metodologia do exemplo que trabalhamos.

Mas reiteramos que cabe ao professor adequar, adaptar, modificar todo o processo sugerido ou parte dele, alterar o objeto de conhecimento, mesclar abordagens metodológicas, etc. Cabe ao professor, também, usar, do modo mais adequado à sua perspectiva de ensino, as sugestões que nós, como docentes da Educação Básica, fizemos com base em nossas experiências.

Nesse sentido, esta obra é conduzida por dois caminhos: o primeiro é o do diálogo com nossos colegas de profissão; e o segundo, mas não menos importante, é o da construção de práticas e metodologias ativas e interdisciplinares de ensino derivadas das nossas próprias vivências e experiências como professores.

## » **Perspectiva teórico-metodológica e estrutura do livro**

Esta obra surgiu da “necessidade de subsidiar, de forma mais expressiva, os professores e gestores escolares perante os desafios intrínsecos ao Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2019, p. 94), principalmente com base nas profundas mudanças nesse nível de escolaridade engendradas pela promulgação da nova BNCC.

Tais mudanças estão vinculadas ao privilégio da dimensão do conhecimento, em detrimento das formas mais tradicionais de organização tanto dos componentes curriculares quanto dos novos tempos escolares. Assim, nos processos de ensino-aprendizagem, são preconizadas mudanças na própria organização desses componentes, visando à interdisciplinaridade.

A organização das Ciências Modernas caminhou na direção de uma crescente separação. Isso, por um lado, auxiliou na verticalização de diferentes campos científicos e componentes curriculares. Por outro, resultou em um progressivo engessamento e fracionamento do conhecimento e em uma organização dos tempos escolares em espécies de “caixinhas”.

Desse modo, eram apresentadas aos estudantes inúmeras disciplinas que se mostravam desarticuladas, tanto entre si quanto com o entorno dos estudantes – suas vidas, seus projetos e seus interesses.

O resultado dessa forma de organização do conhecimento, muitas vezes, era o desinteresse dos estudantes pela escola e por diversos componentes curriculares. Distantes da realidade, essas disciplinas até mesmo chegaram ao ponto de se associar – mas não de responder exclusivamente – ao abandono escolar<sup>1</sup>. Com base em críticas e reflexões a essa forma de organização do conhecimento, foram realizados diversos esforços no sentido de modificar esse panorama.

Entre esses esforços, destacamos, entre inúmeros outros aspectos: (i) as pesquisas e análises sobre as próprias disciplinas escolares (denominadas “componentes curriculares” na BNCC), que buscaram compreendê-las em sua construção histórica e social; (ii) as discussões em torno da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade; (iii) as proposições relacionadas aos objetivos e às finalidades das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem; e (iv) as reflexões a respeito dos processos avaliativos, da formação e dos saberes docentes.

<sup>1</sup> Há diversas razões associadas ao abandono escolar. Entre elas estão questões econômicas, a necessidade de trabalhar, as condições materiais das escolas e a maneira como os componentes curriculares são abordados. O distanciamento entre a realidade e os componentes curriculares/sala de aula constitui, portanto, somente uma dessas razões. Entretanto, é a ela que nos referimos, porque diz respeito mais amiúde à proposta desta obra e da própria BNCC, além de estar ligada ao papel efetivo dos docentes e discentes em sua relação nas escolas.

Esses tópicos foram realçados por se articularem de modo mais verticalizado à proposta e aos objetivos desta obra. Todavia, também precisamos considerar outros aspectos relacionados ao nosso trabalho como professores – como pesquisas acerca das juventudes, das condições materiais objetivas das escolas e das razões do sucesso e do fracasso escolar. A essas discussões agregam-se outras, como os processos de formação docente (tanto inicial quanto continuada) e as propostas e discussões em torno da profissão e da profissionalidade docentes, do valor social e da importância e da valorização do conhecimento e dos docentes (saberes docentes). Essas temáticas estão vinculadas ao “ser e estar docente”, aos sentimentos relativos à profissão que exercemos e às questões relacionadas aos planos de carreira e remunerações.

Todas essas problemáticas estão implícita ou explicitamente articuladas ao nosso fazer, ao ser e estar no mundo, às relações que estabelecemos com os estudantes, à comunidade escolar e às políticas públicas.

Desse modo, a intenção desta obra é contribuir para com a discussão sobre questões mais especificamente relacionadas ao trabalho docente com os estudantes (nossa relação com eles e com a comunidade escolar) e às provocações que esse mundo pleno de inovações tem apresentado para nós e para as escolas, tanto no nosso cotidiano quanto no nosso trabalho.

Além disso, ao longo do livro, discutiremos aspectos ligados à construção dos componentes curriculares, com ênfase na Geografia ensinada nas escolas brasileiras.

As escolas, por sua vez, não podem ser consideradas apenas repositórios de dada sociedade. Elas necessitam ser compreendidas à luz da cultura escolar, que é própria de cada escola, mas permanece em constante interação com seu entorno mais amplo: a sociedade, as políticas públicas, as comunidades em que se inserem, etc.

Portanto, a construção dos objetos de conhecimento de um componente curricular, em sua temporalidade e sua espacialidade, está profundamente articulada a todas essas dimensões. Acreditamos que compreender a historicidade e as mudanças nos componentes curriculares colabora para uma análise mais profunda e situada das propostas em curso.

Essas reflexões estarão presentes em todos os capítulos do livro, particularmente articuladas às dimensões 1, 2, 3 e 4.

As discussões estão vinculadas à dimensão 1 porque esta se relaciona à identidade docente e às políticas de formação de professores. Às dimensões 2 e 3, porque implicam diretamente as formas de ensinar, considerar as escolas, os estudantes e os processos avaliativos – que mudam com o tempo, mas que também guardam “rugosidades” (SANTOS, 1999) de contextos anteriores. Ademais, na primeira parte da obra, tais discussões se farão presentes de modo a contextualizar e problematizar todas essas questões e dimensões implicadas no ensino. Por sua vez, a dimensão 4 apresenta, no capítulo “Os desafios dos processos e procedimentos avaliativos”, discussões a respeito da avaliação, que se faz presente nos sete capítulos da parte 2 do livro.

A seguir, explicitamos a divisão da obra em duas partes e as articulações entre ambas.

A primeira parte do livro se debruça em torno de temáticas específicas pertinentes à formação continuada em serviço. No capítulo “Proposta teórico-metodológica”, fazemos a apresentação geral da obra, com seus pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos. Já no capítulo “O professor, seus saberes e seu projeto de vida”, a discussão gira em torno dos saberes docentes, da dimensão do professor como produtor de conhecimento e da importância do projeto de vida no seu fazer docente.

No capítulo “Geografia escolar e acadêmica, componentes curriculares e BNCC”, analisamos alguns aspectos da história das disciplinas escolares, tal como discutido no campo da Educação, para, então, trabalharmos com uma breve história da Geografia como disciplina escolar. Nesse caso específico, demonstramos a mudança do uso da expressão “disciplinas escolares” para “componentes curriculares”, conforme a BNCC. Ainda nesse tópico, abordamos as mudanças no cenário educacional brasileiro a partir da promulgação da lei nº 9.394/96, que incidiu tanto na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto da BNCC. Apresentamos ainda uma breve discussão acerca da lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e seus vínculos com a BNCC para o Ensino Médio.

No capítulo “A interdisciplinaridade e o ensino de Geografia”, discorreremos a respeito da dimensão da **interdisciplinaridade**, apresentando-a como possibilidade e prática de trabalho na escola com base no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino. Para isso, expomos um panorama da consolidação da interdisciplinaridade como prática e suas possibilidades para, em seguida, tratarmos do modo como ela se faz presente na atual legislação brasileira. Aprofundamos especialmente a dimensão da construção de projetos interdisciplinares a partir da Geografia escolar com base na BNCC, que é a centralidade de todos os capítulos da parte 2. Ainda no capítulo 4, fazemos alguns apontamentos sobre a **transdisciplinaridade**.

No capítulo “Os desafios dos processos e procedimentos avaliativos”, apresentamos uma breve história dos processos avaliativos para, na sequência, abordarmos variadas possibilidades de avaliações articuladas à dimensão do trabalho interdisciplinar.

A primeira parte do livro, embora de caráter mais teórico-metodológico, norteará toda a segunda parte, constituída por sete capítulos que apresentam possibilidades de trabalhos interdisciplinares a partir da educação geográfica.

Cada capítulo da segunda parte tem um objeto de conhecimento da Geografia trabalhado interdisciplinarmente. Isso quer dizer que, além de cada capítulo se relacionar a um tema específico, as atividades serão desenvolvidas de acordo com uma metodologia distinta. Em cada um desses capítulos, apresentamos: boxes e seções que remetem às dimensões dos saberes docentes/projeto de vida; juventudes; outros objetos de conhecimento da Geografia que podem ser abordados com base na metodologia apresentada; e possibilidades de avaliações e de devolutivas aos estudantes.

A construção desses capítulos foi elaborada de acordo com o cruzamento de variáveis, como temas geradores, metodologia a ser desenvolvida, protagonismo juvenil e categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme o quadro a seguir.

| Temas geradores  | Metodologias  | Produto final  | Categoria(s) principal(is)                                       |
|--|---|--|--|
| A cidade na atualidade (capítulo 1).                                     | Leitura, interpretação e análise de charges; análise fílmica.                           | Produção de audiovisual.   | Tempo e espaço; política e trabalho.                             |
| Infraestrutura urbana e qualidade de vida (capítulo 2).                  | Estudo do meio.   | Organização de um estudo do meio local.                            | Tempo e espaço; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. |
| As diversas visões acerca da natureza (capítulo 3).                      | Análise textual de excertos de livros literários, poemas e letras de música.            | Produção textual.  | Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.                 |
| Recursos naturais: usos, impactos, conflitos e esgotamento (capítulo 4). | Análise de discursos midiáticos; rotação de estações.                                   | Produção de um jornal virtual.                                     | Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.                 |
| A construção do território brasileiro (capítulo 5).                      | Construção de narrativas histórico-geográficas; produção textual.                       | Produção de obras que retratem a realidade social com uso da arte. | Território e fronteira.  |
| Populações em movimento (capítulo 6).                                    | Redes sociais como redes de solidariedade.  | Produção de <i>blog</i> .  | Território e fronteira; política e trabalho.                     |
| Relações de poder em narrativas cartográficas (capítulo 7).              | Leitura, interpretação e produção de mapas; textos e intertextos; tecnologias digitais. | Cartografia social; contracartografia.                             | Território e fronteira; tempo e espaço.                          |

A construção dos capítulos dessa segunda parte foi assentada na concepção de sequências de ensino (SE), tal como desenvolvida por Aguiar Júnior (2005).

Uma SE é composta por várias atividades que, necessariamente, devem estar articuladas entre si e baseadas em um ou mais objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos, processos) da área. A elaboração de uma SE ajuda no planejamento de determinado objeto de conhecimento e permite articular interdisciplinaridade, tempo necessário, materiais, métodos e procedimentos avaliativos (AGUIAR JÚNIOR, 2005).

Devemos ter em conta, ainda, que tudo isso se interliga às práticas e necessidades dos sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. A SE está, assim, sujeita a revisões e redimensionamentos. Para a estruturação de uma SE, sugerimos um passo a passo (como no quadro a seguir), com o objetivo de estimular a participação autônoma dos estudantes nas propostas de aprendizagens apresentadas.

| Organizando a sequência de ensino   | Descrição   |
|---|---|
| 1º momento: definição do tema gerador ligado ao(s) objeto(s) de conhecimento de Geografia que será(ão) trabalhados na SE. | É o momento de selecionar um tema gerador que tenha relação com um ou mais objetos, que perpassará(ão) toda a SE. Proponha situações de aprendizagem que possam contribuir para dar mais sentido e significado ao que será estudado.  |
| 2º momento: seleção do(s) objeto(s) de conhecimento dos outros componentes curriculares da área do conhecimento.          | A proposta é organizar um trabalho dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, selecione objetos de conhecimento de Sociologia, História e Filosofia que serão correlacionados com os objetos de Geografia na realização das atividades.   |
| 3º momento: listagem das competências, categorias e habilidades mobilizadas na SE.  | Uma vez definidos os objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares da área, é o momento de listar as competências gerais da Educação Básica e as categorias e competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como as habilidades que darão base às atividades.  |
| 4º momento: estabelecimento dos objetivos e das formas de avaliação da SE.  | Com base no que foi definido anteriormente, enumere os objetivos da SE e defina como todo o processo será avaliado. É importante que os estudantes sejam informados sobre esses objetivos, sobre os critérios e tipos de avaliação e sobre formas de acompanhamento das aprendizagens. Além disso, deve ser criada uma estratégia de comunicação com os estudantes sobre os seus avanços de aprendizagem. |

Fonte: Jesus, 2012. p. 29-71.

De acordo com Aguiar Júnior (2005)<sup>2</sup>, uma SE pode ser estruturada em quatro etapas: (i) a problematização inicial; (ii) o desenvolvimento de narrativa; (iii) a aplicação de novos conhecimentos; e (iv) a reflexão sobre o que foi apreendido.

Essas etapas podem ser organizadas de diferentes maneiras, a critério do professor. Por exemplo, uma SE pode ser iniciada ora com o desenvolvimento da narrativa, ora com a problematização inicial ou, até mesmo, com uma proposta de elaboração de conhecimentos sobre os conteúdos, conceitos e processos elencados para a realização dos estudos (o que denominamos hoje como aula invertida, que é uma metodologia ativa). Uma pergunta norteadora pode ser o ponto de partida dos estudos. Observe o quadro a seguir, adaptado da proposta de Aguiar Júnior (2005).

**Problematização inicial:** é o “pontapé inicial” para o envolvimento dos estudantes com as propostas de aprendizagem. Tal problematização possibilita inteirar-se dos conhecimentos anteriores dos estudantes sobre os objetos de conhecimento propostos para análise. Sugere-se diferentes maneiras para esse “mapeamento”, como a análise de imagens, fotografias, mapas, textos, a proposição de perguntas, etc.

**Desenvolvimento da narrativa:** nessa etapa, o professor assume o protagonismo do processo, apresentando discussões, com base no conhecimento científico do campo, sobre o estudo a ser realizado. É uma fase em que o professor direciona mais os debates e as reflexões sobre o(s) objeto(s) de conhecimento selecionado(s) para as atividades.

**Elaboração/aplicação de novos conhecimentos:** momento para estimular o protagonismo juvenil na elaboração/aplicação de conhecimentos. São propostas atividades (individuais, em duplas, em grupos) para que os estudantes façam inferências, interpretações e construções, de maneira autônoma, com base no que está sendo estudado.

**Reflexão sobre o que foi apreendido:** é o momento de organização, reflexão e finalização do que foi desenvolvido nas etapas anteriores. Nessa fase, o professor pode, por exemplo, elaborar uma narrativa acerca do que foi trabalhado ou, ainda, propor uma atividade final a ser desenvolvida pelos estudantes, com exposição posterior em sala de aula, visando sintetizar o que foi trabalhado em toda a SE.

Fonte: AGUIAR JÚNIOR, O. G. *O planejamento de ensino*. Módulo 2. Minas Gerais: [s. n.], 2005. Disponível em: <[http://rbeducaacaobasica.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Modulo-II\\_planejamento-do-ensino\\_Orlando-Aguiar.pdf](http://rbeducaacaobasica.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Modulo-II_planejamento-do-ensino_Orlando-Aguiar.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2020.

<sup>2</sup> Segundo a BNCC (2019), as competências gerais da Educação Básica estimulam os estudantes a “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”.

## » **Objetos de conhecimento da Geografia em consonância com as competências e habilidades da BNCC**

A BNCC não define os objetos de conhecimento para as grandes áreas do Ensino Médio, à exceção de Linguagens e Matemática. Para as áreas de Ciências, tanto Naturais quanto Humanas e Sociais Aplicadas, a perspectiva contida naquele documento é a de aprofundamento dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, explorando as habilidades de compreensão, análise e proposição para a resolução de problemas.

A BNCC (2019, p. 549) destaca que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; território e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho”.

Assim, partimos dessas categorias, atreladas às competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para sugerir objetos de conhecimento de Geografia articulados aos demais componentes curriculares da área. Ressaltamos que não pretendemos oferecer fórmulas para o desenvolvimento da prática docente, pois concordamos com Nóvoa (1998, p. 31), quando salienta que “os professores não são apenas consumidores, mas também produtores do saber”. Em outros termos, os professores não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Portanto, eles construíram e possuem diversos saberes docentes (TARDIF, 2003) que desenvolveram ao longo de sua formação e profissionalização.

Sugerimos, assim, a confecção de um quadro que apresenta os objetos de conhecimento relacionados de forma hierarquizada, com um encadeamento que permita aos professores utilizá-lo da maneira mais apropriada à sua prática pedagógica. Esses objetos de conhecimento permitem a realização de estudos: verticalizados, no sentido do aprofundamento da temática; e horizontalizados, na medida em que se conectam com os demais componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Sociologia, Filosofia).

A categoria *tempo e espaço* convida à reflexão sobre a ideia de tempo em diversas perspectivas – o tempo geológico, o tempo histórico, o tempo como condição para gerar capital, o tempo como “escravidão” do sistema, o tempo de esgotamento dos recursos naturais, etc. O tempo está intrinsecamente ligado ao espaço, que se relaciona com o caráter de arranjos socioeconômicos, como áreas de disputa, de conflitos e de fluxos de pessoas e de mercadorias.

*Território e fronteiras* abrange o espaço real e simbólico dos ordenamentos e das disputas, o território na condição de porção do espaço sobre o qual são exercidos soberania e poder em diferentes escalas. As fronteiras são estabelecidas como áreas de contato político-econômico, mas também como territórios de expansão econômica e como expressão social e cultural, sobretudo quando atreladas às territorialidades do espaço urbano.

*Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética* abarca a estruturação das diferentes sociedades e suas interações com o espaço. Abrange as questões socioambientais à luz da sociedade capitalista e coloca a ética como pressuposto para o alcance do bem comum e da convivência pacífica e respeitosa.

*Política e trabalho* é a categoria que destaca a organização das sociedades em função de regimes políticos e das artimanhas do poder. Refere-se também à organização da vida econômica, considerando a força do trabalho. O trabalho atrela-se à reprodução da riqueza com o manejo do espaço, expondo as vulnerabilidades geradas por seu controle e sua exploração ao longo da história.

Com base nesses pressupostos – acadêmicos e relativos à atual legislação –, entendemos ainda que o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para a autonomia dos estudantes, propondo situações em que eles não apenas façam análises diagnósticas dos problemas levantados, mas tenham condições de propor soluções. A abordagem propositiva deve ser encorajada em todas as temáticas estudadas.

A abordagem dos objetos de conhecimento apresenta encadeamento hierárquico e relacionado às competências e habilidades a ser mobilizadas no processo de aprendizagem. Algumas habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão relacionadas aos procedimentos metodológicos que serão sistematicamente trabalhados nas sugestões de atividades. Além disso, outros procedimentos devem ser definidos pelos professores, em função de seu planejamento anual. A seguir, apresentamos as referidas habilidades:

## HABILIDADES METODOLÓGICAS

**(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

**(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

**(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**(EM13CHS206)** Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

**(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

**(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

**(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

(BRASIL, 2019)

No quadro a seguir, mostramos possibilidades de articulação entre as categorias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as habilidades e os objetos de conhecimento da Geografia para o Ensino Médio. A intenção é contribuir para a dinamização das aulas de Geografia, em conexão com outros componentes curriculares – sejam da nossa área, sejam de áreas afins.

| CATEGORIAS     | HABILIDADES   | SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA   |
|----------------|---|---|
| Tempo e espaço | <p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.</p> <p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Discussão sobre o tempo geológico e o tempo histórico-econômico, analisando as mudanças de ambos no espaço.             <ol style="list-style-type: none"> <li>Conceito de tempo, paisagem e espaço.</li> <li>Abordagem analítico-diagnóstica sobre as mudanças no espaço ao longo do tempo.</li> </ol> </li> <li>Espaço como local de disputa.             <ol style="list-style-type: none"> <li>Abordar a conquista da América, o genocídio dos povos tradicionais e a imposição cultural (etnocídio).</li> <li>O espaço como mercadoria pelos colonizadores.</li> <li>A pessoa como mercadoria (escravidão).</li> <li>As sociedades formadas a partir da desigualdade e da violência (coronelismo, paternalismo).</li> <li>O espaço dos indígenas e afrodescendentes na atualidade.</li> </ol> </li> <li>O espaço como local de movimentação da população.             <ol style="list-style-type: none"> <li>Fluxos populacionais do passado (contextualização e análise das mudanças empreendidas).</li> <li>Fluxos populacionais do presente (causas).                 <ol style="list-style-type: none"> <li>Exemplificações desses fluxos.</li> <li>Fluxos, multiculturalidade e preconceitos.</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> |

Continua

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.</p> <p>(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.</p>   | <p><b>4.</b> O espaço urbano e o rural.</p> <p>4.1. Definições de urbano e rural.</p> <p>4.2. Interdependência rural-urbano.</p> <p>4.3. As desigualdades na configuração do espaço urbano.</p> <p>4.4. As desigualdades na distribuição do espaço rural.</p> <p><b>5.</b> O espaço como local de sociabilização.</p> <p>5.1. Tempo de envelhecer e conviver.</p> <p>5.2. Espaço das mulheres na sociedade ao longo do tempo.</p> <p>5.3. Tempo de as minorias ganharem espaço nas decisões políticas.</p>  |
| <p><b>Território e fronteira</b></p>                          | <p>(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazios (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.</p> <p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p> <p>(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.</p> <p>(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.</p> | <p><b>6.</b> Território e territorialidades.</p> <p>6.1. Conceito de território.</p> <p>6.2. Conceito de territorialidade.</p> <p>6.3. Disputas territoriais.</p> <p>6.3.1. Exemplificações no Brasil.</p> <p>6.3.2. Exemplificações mundiais.</p> <p><b>7.</b> Fronteiras.</p> <p>7.1. Fronteira política como imposição de poder.</p> <p>7.1.1. Diferença entre limite e fronteira.</p> <p>7.1.2. Controles de fronteira.</p> <p>7.2. Fronteira cultural.</p> <p>7.3. Fronteira econômica.</p> <p><b>8.</b> Estado e Nação.</p> <p>8.1. Conceito de Estado.</p> <p>8.1.1. Formas de organização do Estado.</p> <p>8.2. Conceito de Nação/povo.</p> <p>8.2.1. Exemplificações de povos sem Estado.</p> <p>8.3. Análise dos movimentos de autodeterminação de alguns povos (bascos, curdos, catalães e palestinos).</p> <p><b>9.</b> Visões de espaço, território e poder na cartografia.</p> |
| <p><b>Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética</b></p> | <p>(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.</p> <p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.</p>   | <p><b>10.</b> As diversas concepções acerca da natureza.</p> <p>10.1. Natureza idealizada.</p> <p>10.2. Natureza dissociada do homem.</p> <p>10.3. Natureza como mercadoria.</p> <p><b>11.</b> Questões socioambientais.</p> <p>11.1. Disputas sobre o espaço amazônico – realidades de ontem e de hoje.</p> <p>11.2. Os manejos da agropecuária e seus impactos.</p> <p>11.2.1. Agricultura comercial e seus impactos socioambientais.</p> <p>11.2.2. Modelos de manejos sustentáveis na agropecuária.</p>   |

|                                   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
|                                   | <p>(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.</p> <p>(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.</p> <p>(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p> <p>(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.</p> <p>(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).</p>  | <p><b>12.</b> A sociedade do consumo e os seus impactos.</p> <p>12.1. Relação entre consumo, consumismo e os limites planetários.</p> <p>12.2. Sociedades sustentáveis.</p> <p>12.3. O papel dos governos e de organismos não governamentais na promoção da sustentabilidade.</p> <p>12.4. O papel dos cidadãos na questão socioambiental.</p> <p><b>13.</b> Ética ambiental.</p> <p>13.1. Pensar coletivamente, agir localmente.</p>   |
| <p><b>Política e trabalho</b></p> | <p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.</p> <p>(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.</p> <p>(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.</p> <p>(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.</p> <p>(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p> <p>(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.</p> | <p><b>14.</b> Relações de trabalho ao longo da história.</p> <p>14.1. Trabalho como construção coletiva.</p> <p>14.2. Lógicas do poder por meio da apropriação do trabalho.</p> <p><b>15.</b> Divisão internacional do trabalho e da produção.</p> <p>15.1. Antiga Divisão internacional do trabalho (DIT).</p> <p>15.2. Nova DIT e suas implicações para o desenvolvimento social e econômico dos países periféricos.</p> <p><b>16.</b> Ideologia do trabalho como liberdade e felicidade.</p> <p>16.1. Trabalho para o consumo.</p> <p><b>17.</b> Juventude e as relações de trabalho.</p> <p>17.1. Perspectivas para a juventude, a partir da análise das classes sociais.</p> <p>17.2. Racismo estrutural e as relações de trabalho.</p> <p>17.3. Associações entre relações de gênero e de trabalho.</p> <p><b>18.</b> Projetos políticos e empregabilidade.</p> <p>18.1. Trabalho de qualidade e qualidade de vida.</p> |

Esperamos e desejamos que, com base nos exemplos aqui expostos, possamos dialogar com nossos colegas sobre a criação de processos de ensino-aprendizagem significativos, situados e articulados às demandas sociais, culturais e científicas, rumo à construção da cidadania e de sujeitos éticos, críticos e criativos.

## ➤ Síntese das sequências de ensino

### A CIDADE NA ATUALIDADE

|                              | CATEGORIAS   | COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | OBJETIVOS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO  | JUSTIFICATIVA  | TEMPO  |
|------------------------------|--|--|---|--|--|--|--|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço e tempo.</li> <li>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.</li> <li>- Política e trabalho.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10.</li> <li>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1, 2, 3, 5 e 6.</li> </ul> | EM13CHS102.<br>EM13CHS103.<br>EM13CHS105.<br>EM13CHS106.<br>EM13CHS201.<br>EM13CHS205.<br>EM13CHS301.<br>EM13CHS502.<br>EM13CHS503.<br>EM13CHS605.<br>EM13CHS606. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular o conhecimento das cidades a elementos da análise fílmica.</li> <li>- Problematicar o estudo do urbano, tendo como referência a articulação entre as escalas local, nacional e global.</li> <li>- Comparar a produção das cidades atuais com as de cidades de outros momentos históricos.</li> <li>- Identificar formas de segregação socioespacial nas cidades.</li> <li>- Refletir sobre os problemas da urbanização, tomando por base a elaboração de um pequeno filme acerca do local em que se vive.</li> <li>- Pensar formas de intervenção visando a uma sociedade sustentável, tomando por base o lugar de vivência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Urbanização contemporânea (cidade global, sustentáveis/verde, megalópoles, megacidades).</li> <li>- A cidade na Antiguidade, a cidade na Idade Média, a cidade na Revolução Industrial.</li> <li>- O urbano, urbanismo, urbanização, democracia, cidadania, justiça, igualdade.</li> <li>- As segregações socioespaciais, violência urbana, vulnerabilidade social, territorialidades juvenis na cidade.</li> <li>- O direito à cidade; a luta por moradia, educação e saneamento.</li> <li>- Impactos sociais e ambientais nas cidades.</li> </ul> | <p>Vivemos em um mundo que avança para a urbanização completa, que ocorre de maneira bastante desigual e contraditória. Esse processo se expressa, de forma mais proeminente nas cidades, que são marcadas pelas desigualdades, segregações, violências, estratificações, exclusões, mas também por iniciativas de lutas pelo direito à cidade e por tentativas de (re)produção de um espaço geográfico menos desigual. Assim, é importante conhecermos melhor as contradições da produção desse espaço urbano por meio da articulação de objetos de conhecimento que perpassam os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na atividade proposta, contemplaremos os aspectos da formação e do desenvolvimento das cidades em escalas local, nacional e global para que possamos conhecer as semelhanças e diferenças dos processos de urbanização ao longo da história, com destaque para as questões contemporâneas e para os estudos sobre as diferentes formas de expressão de violência nas cidades. Contemplamos também a perspectiva dos estudantes acerca do lugar em que vivem.</p> | <p>De sete a dez aulas de 45/50 minutos cada. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.)</p> |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematicação inicial: uma aula.</li> <li>- Desenvolvimento de narrativa: duas a três aulas.</li> <li>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos: duas a três aulas.</li> <li>- Reflexão sobre o que foi aprendido: duas a três aulas.</li> </ul>  |  |   |  |  |  |  |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto e/ou charges.</li> <li>- Elaboração de mapas mentais/conceituais.</li> <li>- Debate.</li> <li>- Exposição dialogada.</li> <li>- Painel de debate.</li> <li>- Elaboração de produtos digitais.</li> </ul> <p>A avaliação deverá ser processual, acompanhada pelos docentes da área. Desse modo, sugerimos que os professores analisem e discutam coletivamente as charges produzidas pelos estudantes, bem como selecionem uma aula para passar os vídeos produzidos por eles, analisando esses materiais e comparando-os com os elementos presentes no desenvolvimento da análise fílmica. Os mapas conceituais deverão ser previamente corrigidos e devolvidos aos estudantes com sugestões de aprimoramento, de modo a facilitar a compreensão dos processos de análise. As atividades coletivas poderão ser problematizadas em rodas de conversa e, ao final, um novo mapa mental deverá ser elaborado pelos estudantes, individualmente, destacando as conexões que eles estabeleceram após o desenvolvimento da narrativa.</p> |  |   |  |  |  |  |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Charges.</li> <li>- Filmes/documentários curtos produzidos pelos estudantes a partir de seus locais de vivência.</li> </ul>   |  |   |  |  |  |  |

## INFRAESTRUTURA URBANA E QUALIDADE DE VIDA

|                              | CATEGORIAS   | COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | OBJETIVOS   | OBJETOS DE CONHECIMENTO  | JUSTIFICATIVA   | TEMPO   |
|------------------------------|--|--|---|---|--|---|---|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo e espaço.</li> <li>- Território e fronteira.</li> <li>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.</li> <li>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1, 2, 5 e 6.</li> <li>- Competência específica de Matemática e suas Tecnologias: 1.</li> </ul> | EM13CHS101.<br>EM13CHS106.<br>EM13CHS204.<br>EM13CHS205.<br>EM13CHS501.<br>EM13CHS502.<br>EM13CHS605. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar a organização das cidades sob as perspectivas social, cultural e identitária.</li> <li>- Promover olhares multifacetados visando à alteridade.</li> <li>- Refletir sobre as práticas de inclusão social.</li> <li>- Analisar os recortes urbanos de vivência, aplicando os conhecimentos sobre a qualidade de vida urbana.</li> <li>- Interagir com a comunidade escolar, buscando soluções para os problemas do bairro e da cidade.</li> <li>- Propor soluções para os problemas levantados.</li> <li>- Buscar canais de comunicação com os agentes públicos a fim de solucionar os problemas levantados no bairro ou na cidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os componentes sociais da cidade: moradia, transporte público, saneamento básico, saúde e educação.</li> <li>- Elementos que complementam a qualidade de vida na cidade: segurança e proteção; oportunidade de convivência; conforto e acessibilidade.</li> <li>- Organização das cidades e qualidade de vida, uma relação necessária.</li> <li>- A dimensão humana das cidades.</li> </ul> | A organização das cidades pode contribuir para fortalecer ou reduzir as interações sociais, inseridas no espaço urbano. O desenho da cidade nem sempre corresponde ao seu tecido social, o que invariavelmente desemboca em problemas socioambientais e até psicológicos. Reconhecer os critérios necessários para a conquista de qualidade de vida nas cidades, centrando-se na escala humana, é condição para a transformação desses espaços. | Treze aulas de 45/50 minutos cada. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização inicial: uma aula.</li> <li>- Desenvolvimento de narrativa: três aulas para situação-problema e duas aulas dialógicas.</li> <li>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos: sete aulas, divididas entre os componentes curriculares envolvidos no estudo do meio, sendo duas aulas para a organização dos estudantes; uma aula para a prática de estudo de campo; duas aulas para a tabulação dos dados e confecção dos gráficos; uma aula para a orientação sobre a confecção do relatório final; e uma aula para a devolutiva do relatório.</li> </ul> |  |   |   |  |   |   |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica na problematização inicial.</li> <li>- Autoavaliação para as situações-problema.</li> <li>- Produção textual e intertextual (gráficos e registros fotográficos) para a confecção do relatório do estudo do meio.</li> <li>- Processual no protagonismo juvenil.</li> </ul>  |  |   |   |  |   |   |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do meio com questionário e documentação fotográfica.</li> <li>- Produção de relatório do estudo do meio.</li> <li>- Confecção de gráficos.</li> <li>- Produção de mapa-síntese com base nas observações do estudo do meio.</li> </ul>  |  |   |   |  |   |   |

# AS DIVERSAS VISÕES ACERCA DA NATUREZA

|                              | CATEGORIAS  | COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES   | OBJETIVOS   | OBJETOS DE CONHECIMENTO  | JUSTIFICATIVA  | TEMPO   |
|------------------------------|---|---|---|---|--|--|---|
|                              | - Espaço e tempo.<br>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.<br>- Política e trabalho.   | - Competências gerais: 1, 4, 6 e 9.<br>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1 e 6.<br>- Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1 e 2. | EM13CHS101.<br>EM13CHS102.<br>EM13CHS103.<br>EM13CHS105.<br>EM13CHS601. | - Problematicar a dissociação do homem em relação ao meio natural.<br>- Analisar criticamente, e dentro de contextualizações históricas, as visões idealizadas da natureza.<br>- Associar as relações culturais e identitárias com o território e o meio natural, problematizando visões deterministas.<br>- Extrapolar a concepção de territorialidade para a realidade local. | - A natureza primitiva.<br>- A natureza como construção social.<br>- A relação homem-natureza no sistema capitalista.<br>- As formas diretas e indiretas de intervenção antrópica sobre o meio natural.<br>- A importância da biodiversidade e da sociodiversidade.<br>- Conceitos de território, identidade e territorialidade.<br>- As idealizações da natureza.<br>- Identidades regionais e territorialidade.<br>- A territorialidade como um resgate da relação homem-natureza. | Em meio à emergência das questões ambientais no mundo atual, estão as questões socioculturais. Nosso trabalho busca tratar da unicidade desses assuntos. A natureza, quando abordada de forma dissociada do homem, é tratada como mercadoria. Invariavelmente, o meio natural é explorado de forma irresponsável. Cabe à escola propor análises sobre: a maneira como essa dissociação foi sendo construída por meio do discurso; e os reais interesses acobertados nessa intenção. É também do escopo da escola buscar intervenções que resgatem a relação homem-natureza, como forma de se colocar presente junto às lutas socioambientais e socioculturais. | Onze aulas de 45/50 minutos cada. (O tempo de cada atividade/ vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização inicial: duas aulas.</li> <li>- Aula invertida – A natureza idealizada: três aulas.</li> <li>- Atividade de intertextualidade: duas aulas.</li> <li>- Aula invertida – Identidades regionais: duas aulas.</li> <li>- Elaboração de novos conhecimentos – atividade de produção textual: duas aulas, no mínimo.</li> </ul>          |   |   |   |  |  |   |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico da problematização inicial, com utilização de roda de conversa e desenvolvimento da oratória e da escrita.</li> <li>- Intertextualidade na subtemática “as idealizações da natureza”, mediante cotejamento e interpretação contextualizada de textos e desenvolvimento da oratória na exposição das conclusões do trabalho.</li> </ul> |   |   |   |  |  |   |
| <b>Protagonismo juvenil</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção textual que reflita a visão de natureza dos estudantes com foco no seu bairro ou cidade. O texto final deve retratar: o conhecimento sobre a temática homem-natureza; a abordagem do tema considerando situações do cotidiano; e o desenvolvimento da argumentação e da escrita.</li> </ul>   |   |   |   |  |  |   |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excertos literários.</li> <li>- Letras de músicas.</li> </ul>  |   |   |   |  |  |   |

## RECURSOS NATURAIS: USOS, IMPACTOS, CONFLITOS E ESGOTAMENTO

|                              | CATEGORIAS  | COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES  | OBJETIVOS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   | JUSTIFICATIVA  | TEMPO   |
|------------------------------|---|---|--|--|---|--|---|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.</li> <li>- Tema contemporâneo: educação ambiental.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 10.</li> <li>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 3, 5 e 6.</li> </ul> | EM13CHS301.<br>EM13CHS302.<br>EM13CHS304.<br>EM13CHS305.<br>EM13CHS306.<br>EM13CHS501.<br>EM13CHS503.<br>EM13CHS601. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os processos de uso e exploração dos recursos naturais.</li> <li>- Refletir sobre os impactos sociais e ecológicos oriundos da exploração de recursos naturais e produção de mercadorias.</li> <li>- Conhecer os conflitos ambientais existentes no território brasileiro e no mundo.</li> <li>- Analisar os discursos dos meios de comunicação sobre o uso dos recursos naturais e seus impactos ambientais.</li> <li>- Estudar eventos locais/regionais ligados à exploração dos recursos naturais e os impactos desses eventos nesses recursos naturais.</li> <li>- Apresentar produtos das atividades, desenvolvendo o protagonismo juvenil.</li> <li>- Analisar as formas de produção e circulação de informações sobre impactos ambientais nos meios de comunicação de massa.</li> <li>- Produzir materiais informativos sobre o tema geral da atividade, a partir do uso de TDIC.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As questões socioambientais na sociedade de consumo hodierna.</li> <li>- Os movimentos sociais e ambientais atuais.</li> <li>- Os governos e organismos multilaterais diante da questão ambiental.</li> <li>- Ética ambiental e consciência ecológica.</li> <li>- Sociedade de consumo: individualidade e coletividade.</li> <li>- Meio ambiente e hábitos culturais no capitalismo contemporâneo.</li> <li>- Os impactos sociais e ambientais nos domínios morfoclimáticos brasileiros.</li> <li>- A sociedade de risco e as vulnerabilidades e inseguranças ambientais.</li> <li>- Justiça e degradação socioambiental no mundo atual.</li> <li>- Noções de sustentabilidade.</li> <li>- As mudanças ambientais ao longo da história.</li> </ul> | A intensificação da exploração e do uso dos recursos naturais resultou em diversos impactos, tais como: a possibilidade de esgotamento desses recursos; e a degradação do meio ambiente. Isso afeta as sociedades de diferentes maneiras. Nesse sentido, a proposta desse conjunto de atividades didáticas se faz necessária para que possamos refletir, de forma interdisciplinar, sobre as consequências dessa exploração – que visa, especialmente, à reprodução capitalista. Tal abordagem é importante também para que possamos conhecer como se manifestam os veículos de comunicação diante de temas como: “esgotamento dos recursos naturais”; “conflitos ambientais”; “impactos sociais e ecológicos da exploração dos recursos naturais”; entre outros. Esses temas estão todos entrelaçados à problemática ambiental, que faz parte de nossa pauta atual. | De onze a treze aulas de 45/50 minutos cada. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização inicial: uma aula.</li> <li>- Desenvolvimento de narrativa (aula expositiva): duas aulas.</li> <li>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos (aula invertida, rotação de estações): quatro a cinco aulas.</li> <li>- Processos avaliativos: quatro a cinco aulas.</li> </ul> |   |  |  |   |  |   |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto e fichamentos.</li> <li>- Elaboração de jornal-mural ou revista digital.</li> <li>- Painel de debate.</li> <li>- Debates.</li> </ul>   |   |  |  |   |  |   |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Animação.</li> <li>- Jornal-mural.</li> <li>- Revista digital.</li> </ul>  |   |  |  |   |  |   |

# A CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

|                              | CATEGORIAS   | COMPETÊNCIAS  | HABILIDADES  | OBJETIVOS   | OBJETOS DE CONHECIMENTO   | JUSTIFICATIVA  | TEMPO  |
|------------------------------|--|---|--|---|---|--|--|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo e espaço.</li> <li>- Território e fronteira.</li> <li>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.</li> <li>- Política e trabalho.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10.</li> <li>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1, 2, 4, 5 e 6.</li> <li>- Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1 e 4.</li> </ul> | EM13CHS101.<br>EM13CHS102.<br>EM13CHS103.<br>EM13CHS105.<br>EM13CHS106.<br>EM13CHS204.<br>EM13CHS205.<br>EM13CHS404.<br>EM13CHS502.<br>EM13CHS503.<br>EM13CHS601.<br>EM13CHS602. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de produção do espaço brasileiro no tempo.</li> <li>- Analisar a importância do território para a construção da identidade nacional brasileira.</li> <li>- Relacionar as atividades econômicas do Brasil Colônia e Império com a expansão das fronteiras terrestres.</li> <li>- Analisar criticamente as formas de violência e preconceito a que foram submetidos os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ao longo da história e na atualidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A expansão das fronteiras terrestres brasileiras a partir dos interesses econômicos no período colonial e imperial.</li> <li>- A cana-de-açúcar.</li> <li>- A mineração.</li> <li>- A pecuária.</li> <li>- O café.</li> <li>- O bandeirantismo e o início do trabalho escravo no Brasil.</li> <li>- As relações de trabalho ao longo da história e a configuração das desigualdades sociais.</li> <li>- As identidades nacionais.</li> </ul> | A história do Brasil é a narrativa da expansão das fronteiras por meio dos interesses econômicos presentes em cada período histórico, entrelaçada pela questão social e cultural. Nesse sentido, a história da construção do território é também a história da formação do povo brasileiro, no que tange às suas múltiplas identidades étnico-culturais. Essa história corresponde à formação da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade desde a colonização até o período atual. A tônica do capítulo é entender a dinâmica social brasileira, atrelada às estruturas de poder econômico excludentes. | Dez aulas ou mais, de 45/50 minutos cada uma. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização inicial: uma aula.</li> <li>- Desenvolvimento de narrativa: três aulas para a construção de narrativas históricas com base em pinturas e gravuras; uma aula para a atividade de reflexão; e duas aulas para a observação em ambiente virtual.</li> <li>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos: uma aula para pesquisa; e três aulas para a produção de arte visual.</li> <li>- Organização da exposição de artes visuais como protagonismo juvenil.</li> </ul> |   |  |   |   |  |  |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica na problematização inicial.</li> <li>- Produção escrita sobre narrativas históricas.</li> <li>- Análise de oralidade e argumentação sobre a observação em ambiente virtual.</li> <li>- Avaliação processual e analítica na elaboração de arte visual.</li> </ul>  |   |  |   |   |  |  |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens impressas ou virtuais de obras de arte selecionadas.</li> <li>- Estudo do meio virtual (necessita de aparelhos integrados à internet).</li> <li>- Pesquisa na internet.</li> <li>- Produção artística (cartolina, tinta, colagem) ou produção em computador com posterior impressão.</li> </ul>   |   |  |   |   |  |  |

# POPULAÇÕES EM MOVIMENTO

|                              | CATEGORIAS  | COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES  | OBJETIVOS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   | JUSTIFICATIVA   | TEMPO   |
|------------------------------|---|--|--|--|---|---|---|
|                              | - Espaço e tempo.<br>- Política e trabalho.   | - Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10.<br>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 2, 5 e 6. | EM13CHS201.<br>EM13CHS204.<br>EM13CHS206.<br>EM13CHS501.<br>EM13CHS503.<br>EM13CHS601.<br>EM13CHS604.<br>EM13CHS605. | - Conhecer as tipologias das migrações.<br>- Analisar as dinâmicas populacionais ao longo do tempo.<br>- Refletir sobre conceitos ligados às migrações.<br>- Comparar as políticas migratórias adotadas por diferentes países.<br>- Pesquisar movimentos migratórios contemporâneos.<br>- Interpretar diferentes gêneros textuais para a elaboração do conhecimento sobre o tema gerador.<br>- Trabalhar com elementos das redes sociais, de modo a estabelecer laços de solidariedade.<br>- Identificar formas de xenofobia e racismo à luz de fenômenos migratórios. | - As diferentes tipologias de migração.<br>- Políticas migratórias: passado e presente.<br>- Migrações internas e externas nas escalas temporal e espacial.<br>- Fluxos/rotas das migrações contemporâneas.<br>- Organismos multilaterais e ONGs em face dos fenômenos migratórios.<br>- Xenofobia, racismo, discriminações, preconceitos e injustiças nos processos migratórios. | O fenômeno migratório é extremamente forte na atualidade: muitas pessoas estão se deslocando por diferentes territórios e em virtude de variadas causas. Grande parte dessas pessoas saiu de seu lugar de origem para buscar melhores condições de vida e/ou de trabalho sem a certeza de que alcançará êxito. Muitas vezes, nos países onde estão de passagem ou escolheram como nova morada, elas são submetidas a diversos tipos de violência física e/ou psicológica, preconceitos, discriminação e xenofobia, que contribuem para a sua destruição humana. Compreender esses processos migratórios, suas causas e diferentes características é de suma importância se desejamos construir um mundo melhor, sem preconceitos e onde se exercitem a empatia e o respeito às alteridades. | De dez a onze aulas de 45/50 minutos cada uma. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | - Problematização inicial: uma aula.<br>- Desenvolvimento de narrativa: quatro aulas.<br>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos e reflexão sobre o que foi apreendido: cinco a seis aulas. |  |  |  |   |   |   |
| <b>Formas de avaliação</b>   | - Elaboração e discussão de atividade diagnóstica.<br>- Seminário/debate.<br>- Realização de pesquisa.<br>- Criação de <i>blog</i> educativo.   |  |  |  |   |   |   |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | - Mapas.<br>- Letras de músicas.<br>- Animações.<br>- <i>Blog</i> .   |  |  |  |   |   |   |

# RELAÇÕES DE PODER EM NARRATIVAS CARTOGRÁFICAS

|                              | CATEGORIAS   | COMPETÊNCIAS   | HABILIDADES   | OBJETIVOS   | OBJETOS DE CONHECIMENTO   | JUSTIFICATIVA  | TEMPO  |
|------------------------------|--|--|---|---|---|--|--|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo e espaço.</li> <li>- Território e fronteira.</li> <li>- Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências gerais: 2, 3 e 4.</li> <li>- Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1, 2, 5 e 6.</li> <li>- Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 3 e 4.</li> <li>- Competência específica de Matemática e suas Tecnologias: 1.</li> </ul> | EM13CHS101.<br>EM13CHS102.<br>EM13CHS103.<br>EM13CHS106.<br>EM13CHS203.<br>EM13CHS205.<br>EM13CHS206.<br>EM13CHS503.<br>EM13CHS601.<br>EM13CHS603.<br>EM13CHS605. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o significado das relações de poder.</li> <li>- Analisar as relações de poder históricas e atuais.</li> <li>- Relacionar as relações de poder do âmbito global com as de âmbito local.</li> <li>- Abordar criticamente as relações de poder contidas nos mapas.</li> <li>- Compreender o que significa a contracartografia e como ela se insere em um movimento de crítica e de luta por visibilidade de grupos étnico-culturais e sociais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestação do poder.</li> <li>- Poder político.</li> <li>- Poder militar.</li> <li>- Poder econômico.</li> <li>- Poder social.</li> <li>- Poder e disputas territoriais.</li> <li>- O mapa como representação das relações de poder.</li> <li>- O mapa como propaganda do poder.</li> <li>- Anamorfose: a matemática social.</li> <li>- O mapa como crítica às relações de poder dominantes.</li> <li>- A contracartografia e a criação de novas visibilidades.</li> </ul> | Abordar o conceito de poder é importante para entender as suas diversas manifestações – inclusive aquelas que são naturalizadas e, assim, escondem relações de opressão. Isso é importante para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre o assunto. Compreender as relações de poder por meio de intertextos tendo como base o mapa promove o olhar atento às representações consideradas “neutras”, mas que carregam visões de mundo atreladas ao jogo do poder. Analisar as manifestações da contracartografia como contraponto ao modelo de representação tradicional colabora para a abordagem de uma temática sob diversos pontos de vista. | Quinze aulas de 45/50 minutos cada uma. (O tempo de cada atividade/vivência será apresentado junto de cada uma delas.) |
| <b>Etapas da atividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização inicial: uma aula.</li> <li>- Desenvolvimento de narrativa: duas aulas dialógicas para mapas históricos; duas aulas para estudos com tecnologias digitais em projeções cartográficas; e duas aulas invertidas para anamorfose.</li> <li>- Elaboração/aplicação de novos conhecimentos: quatro aulas para pesquisa e seminário; e quatro aulas para a produção de mapa de contracartografia.</li> <li>- Organização da exposição visual dos mapas de contracartografia.</li> </ul> |  |   |   |   |  |  |
| <b>Formas de avaliação</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação diagnóstica na problematização inicial.</li> <li>- Discussão oral sobre as projeções cartográficas e suas intencionalidades.</li> <li>- Seminário com avaliação da qualidade da pesquisa e da oralidade.</li> <li>- Avaliação processual e analítica na elaboração do mapa de contracartografia.</li> </ul>   |  |   |   |   |  |  |
| <b>Conteúdos multimodais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo em plataformas virtuais interativas (uso de equipamentos de informática pessoais ou da escola).</li> <li>- Estudo com imagens (mapas e anamorfozes) de <i>sites</i> indicados (uso de equipamentos de informática pessoais ou da escola).</li> <li>- Projeção de trabalhos (telão ou impressão).</li> <li>- Criação de página virtual com os trabalhos produzidos (recursos multimídia).</li> </ul>  |  |   |   |   |  |  |

## » Referências bibliográficas comentadas

### Parte 1

#### Proposta teórico-metodológica

AGUIAR JÚNIOR, O. G. *O planejamento de ensino*. Módulo 2. Minas Gerais: [s. n.], 2005. Disponível em: <[http://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Modulo-II\\_planejamneto-do-ensino\\_Orlando-Aguiar.pdf](http://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Modulo-II_planejamneto-do-ensino_Orlando-Aguiar.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O texto ajuda a compreender o passo a passo na elaboração e no uso de sequências de ensino.*

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Lei que modificou o Ensino Médio no Brasil. Institui as áreas do conhecimento para essa etapa de ensino, agrupando os componentes curriculares e os itinerários formativos.*

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Atualização da Base Nacional Comum Curricular Nacional, promulgada entre 2017 (EF) e 2018 (EM), em atendimento à LDB nº 9.394/96, que prevê avaliação e mudanças periódicas nos componentes de ensino e a organização dos ciclos de formação na e da Educação Básica. É um documento normativo que parametriza a educação nacional desde a educação infantil até o Ensino Médio.*

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores discutem as diferenças e aproximações entre formação inicial e continuada de professores.*

JESUS, M. de. Avatar: entre o maravilhamento e o estremeamento do homem perante suas próprias criações. In: FERREIRA, A. A.; FREITAS, E. de S. M. (org.). *Meio ambiente em cena*. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012. p. 29-71.

*Nesse capítulo, o autor faz uma análise sobre o filme Avatar, propondo estratégias didáticas para se trabalhar a película no contexto da sala de aula. Além disso, apresenta discussões sobre as etapas de uma sequência de ensino.*

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 19-39.

*Texto fundamental para compreendermos os desafios que se colocam ao fazer docente.*

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, [s. l.], v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras discutem a historicidade em torno do conceito de formação continuada de docentes.*

SANSOLOTTI, S. O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. *Olhares e Avanços*, Barra do Garças/MT, n. 3. Disponível em: <<https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2019/09/16-O-CONCEITO-DE-FORMACAO-CONTINUADA-SIMONE.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores abordam o conceito de formação continuada de acordo com três estudiosos do campo, comparando tais perspectivas e apontando seus limites e possibilidades.*

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

*Nessa obra, Milton Santos retoma vários aspectos tratados em Por uma geografia nova, atualizando-os e aprofundando-os. Confere especial relevância à dimensão da técnica e da constituição dos fixos e fluxos no espaço geográfico, bem como às formas e estratégias de resistência presentes no espaço e articulados à sua produção no tempo – as rugosidades.*

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

*Nesse livro, o autor desenvolve uma teorização a respeito da constituição dos saberes docentes no tempo, de sua composição e das mudanças destes em decorrência da experiência profissional.*

#### O professor, seus saberes e seu projeto de vida

ALMEIDA, L. R.; MAHONY, A. A. (org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

*Nessa obra, há vários artigos resultantes de pesquisas acerca da aprendizagem que têm como foco os estudos de Henri Wallon. Trata-se de uma importante referência para aqueles que desejam compreender a relação entre afetividade e cognição e as possíveis articulações entre ambos os conceitos.*

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

*Essa obra é composta de uma série de artigos que discutem a categoria "saber docente". Nesse sentido, autores refletem sobre as diversas tipologias relacionadas aos saberes dos professores.*

ANGST, R. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/download/20225/19509>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Esse artigo nos permite compreender as discussões em torno do conceito de resiliência no campo da psicologia.*

ARAUJO, M. F. *Projeto de vida de adolescentes participantes de um programa social de popularização de ciência & tecnologia*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1173/2/MURILO%20FERNANDES%20DE%20ARAUJO.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O pesquisador trabalhou, por meio de grupos focais, com 18 jovens com idades entre 15 e 20 anos, participantes de um projeto de educação e popularização de ciência e tecnologia. Em suas reflexões, revisitou conceitos como adolescência, resiliência, projetos de vida e políticas públicas e analisou as considerações desses jovens em relação a aspectos como espiritualidade, estudo, trabalho, aspirações para a vida, relacionamentos e afetividade, bens materiais, etc.*

BACKES, V. M. S. et al. Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto Contexto Enferm*, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e1080017.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras apresentam as proposições de Shulman acerca do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e como este pode ser aplicado ao processo de formação de profissionais da área de enfermagem. Trata-se de um excelente material para conhecer esse pesquisador, bem como alguns aspectos relacionados ao PCK.*

CARVALHO, O. F. Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 93-107, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9280/6664>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O autor desse artigo se debruça sobre questões afeitas aos desafios que os adolescentes e jovens enfrentam no contexto atual na escolha e no exercício de uma profissão. As reflexões levantadas no texto auxiliam professores interessados em contribuir para a construção de projetos de vida de seus estudantes.*

DALLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação Psicol.*, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras fazem uma excelente revisão de literatura a respeito de projeto de vida, comentando artigos publicados entre 2000 e 2012 que abordam conceitualmente essa temática. O texto é recomendado para aqueles interessados em construir uma boa fonte referencial sobre esse assunto.*

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) dos professores de ciências. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERNANDEZ, C. PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa*. 5 e 9 de dezembro de 2011, Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesses artigos, a pesquisadora discute o que é a categoria "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo", de Lee Shulman. Fartamente documentados e ilustrados, permitem compreender as várias problematizações acerca desse conceito.*

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. Profesores de sustância: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O artigo aborda a importância do conhecimento disciplinar para o processo de ensino, tendo como foco a formação de professores na sociedade estadunidense. Os autores discutem aspectos como: a) o conhecimento do conteúdo*

*propriamente dito, que corresponde à informação objetiva, à organização de princípios e a conceitos centrais para uma dada ciência e seu ensino; b) o conhecimento substantivo, que está articulado à dimensão filosófica e paradigmática de um campo científico e de ensino; c) o conhecimento sintático, que corresponde ao modo como um novo conhecimento se integra a um campo ou seus cânones e como isso influencia o ensino. Para elas, a formação deficitária nesses campos afeta diretamente os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, analisam as percepções dos professores a respeito do ensino, da aprendizagem, dos estudantes, etc.*

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. Conocimiento didáctico em ciências sociales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores discorrem a respeito de um estudo de caso comparativo entre professores de Ciências Sociais em duas condições distintas em relação à carreira: um mais experiente e outro iniciante. Os autores apontam as diferenças entre esses docentes quanto ao domínio do conteúdo, em especial no que tange ao “domínio didático do conteúdo”, e destacam a importância de uma formação de professores que articule o caráter disciplinar e o caráter pedagógico.*

MAHONY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONY, A. A. (org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-23.

*Nesse capítulo, as autoras defendem que os processos de mediação em sala de aula, quando articulam os aspectos afetivos e cognitivos, favorecem o desenvolvimento das relações interpessoais e o acesso ao conhecimento. Trata-se de um texto que nos ajuda a compreender os impactos do afetivo-emocional nos processos de ensino-aprendizagem, além de nos levar a refletir sobre questões como bullying e discriminação.*

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

*Essa obra faz uma síntese das várias tendências de ensino: o “tradicional”, o cognitivista, o comportamentalista, o humanista e o sociocultural. Embora a autora não aborde discussões mais recentes, trata-se de um livro bastante esclarecedor a respeito das articulações, em cada uma das abordagens e das concepções de homem, mundo, disciplina, avaliação.*

PICCOLI, I. R.; SILVA, I. P.; TEIXEIRA, L. S. A afetividade no desenvolvimento infantil. *Revista Psicologia & Saberes*, Maceió,

v. 8, n. 12, 2019. Disponível em: <<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1087>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras abordam a importância do afeto nos processos de ensino-aprendizagem, tendo como foco a Educação Infantil. Entretanto, aspectos destacados por elas podem servir para refletirmos a respeito de nossas práticas educativas em outros níveis de ensino. A dimensão afetiva, segundo as pesquisadoras, pode tanto levar a dificuldades de aprendizagem quanto favorecer a maior receptividade dos estudantes. Elas destacam ainda o acolhimento aos estudantes como um fator que favorece expressivamente o processo de ensino-aprendizagem.*

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesse artigo, a ênfase de Lee Shulman recai sobre a construção de uma política para o ensino que valorize a compreensão e o raciocínio, a transformação e a reflexão. O autor discute a importância de as políticas públicas de educação se voltarem a essas dimensões e favorecerem um aprendizado mais congruente entre os sujeitos e as sociedades. Além disso, explicita o que ele denomina como “conceitos-base para o ensino” e apresenta as categorias que fundamentam esse conhecimento.*

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. Trabalho e projeto de vida: competência para a quarta revolução industrial. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 6, n. 4, p. 10-17, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/738/462>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores discutem os impactos da Quarta Revolução Industrial na dimensão do emprego e da empregabilidade e abordam a construção de projetos de vida, sobretudo para a juventude.*

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

*Esse livro é considerado um clássico no que diz respeito à discussão sobre saberes docentes. O autor procura fazer uma defesa da sua especificidade, uma vez que estes são constituídos, segundo ele, por aspectos cognitivos, por experiências escolares anteriores, pelas histórias de vida dos professores, permeados por crenças e valores e integrados à aquisição de saberes obtidos na universidade. Por meio de suas reflexões, Tardif busca conferir um valor social aos docentes (como atores sociais, donos de sua “individualidade”).*

## Geografia escolar e acadêmica, componentes curriculares e BNCC

AUDIGIER, F. Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, v. 21, p. 15-33, 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/13270952.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Por ser escrito em catalão, a leitura desse texto não é fácil. Apesar disso, trata-se de uma importante referência para compreendermos o desenvolvimento do termo didática na França e os questionamentos do autor a respeito da Geografia escolar.*

BATISTA, B. T. *Geografia do Brasil: uma questão de discurso*. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

*Essa dissertação trata da criação das faculdades de Filosofia e da criação do curso de Geografia na UFMG, com especial atenção para a construção da disciplina Geografia do Brasil nessa universidade.*

BRAGA, R. B. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. 1996. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

*Com base em cadernos de professoras, a autora examina a construção da Geografia escolar e problematiza aspectos concernentes à formação e à ação dos professores a partir da análise da prática pedagógica na escola básica. Ela relaciona a constituição das escolas para as massas e a construção da profissão docente, bem como a interseção entre esses fenômenos e o ensino de Geografia.*

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Documento que estabelece as habilidades e as competências a ser desenvolvidas pelos estudantes nas etapas da Educação Básica. É importante que todo educador conheça a BNCC, bem como compreenda seu processo de construção e seus impactos para o ensino.*

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

*Aborda a construção histórica das disciplinas escolares.*

FERRAZ, C. B. A institucionalização do ensino de Geografia no Brasil da primeira metade do século XX. *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17, p. 75-93, jul. 1995.

*Aborda as mudanças nas legislações educacionais até a década de 1940 no Brasil, especificamente o modo como o ensino de Geografia foi afetado por essas legislações.*

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

*Livro fundamental para aqueles interessados na compreensão dos processos de construção curricular e seus vínculos e contradições com as sociedades.*

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 231-254, 1990.

*Aborda a história das disciplinas escolares, os processos de construção curriculares e suas contradições.*

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://rbheold.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Discute, de uma perspectiva histórica, a construção das disciplinas escolares.*

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografia escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de La A.G.E.*, n. 33, p. 173-186, 2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Problematiza as interfaces e os distanciamentos entre a Geografia acadêmica e a escolar.*

LESTEGÁS, F. R. Cultura escolar, ideología y geografía: de la "identidad nacional" a la "identidad europea", o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, n. 339, p. 837-858, 2006. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesse texto, o autor aprofunda a discussão a respeito da cultura escolar e problematiza as articulações entre esta e a construção das identidades nacionais.*

LESTEGÁS, F. R. Construir, enseñar y aprender geografía: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, n. 11, p. 135-138, 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/5521/A/2007>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O autor explicita a historicidade da Geografia como disciplina escolar.*

MORAES, A. C. R. Notas sobre a identidade nacional e a institucionalização da geografia no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 166-176, 1991. Disponível

em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2322/1461>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Possibilita compreender os vínculos entre a construção da Geografia (acadêmica e escolar) e as ações do Estado brasileiro.*

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras discorrem a respeito da articulação entre a história das disciplinas escolares e a construção da cultura escolar.*

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 10, p. 63-79, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502007000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores discutem a construção do conceito de cultura escolar em diferentes campos do conhecimento, problematizando especificamente a dimensão da cultura escolar com base na sistematização da literatura em língua inglesa a respeito do tema.*

SILVA, E. Q. *Discurso(s) acerca do trabalho presente nos livros didáticos de geografia (1889-1945): educação, estado, ideologia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B2SHHP>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*A autora desse estudo examina livros didáticos de Geografia escritos por docentes e/ou usados no colégio Pedro II (localizado no Rio de Janeiro e referência do ensino de Geografia para os cursos secundários no Brasil) na primeira metade do século XX.*

SOUSA NETO, M. F. *Aula de geografia e algumas crônicas*. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

*Reflexões, sob a forma de crônicas, a respeito do ensino de Geografia e suas práticas.*

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p. 173-205, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Trata da história das disciplinas escolares, suas dinâmicas e contradições em relação à cultura escolar.*

VLACH, V. R. F. *A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

*A autora articula a construção do “nacionalismo patriótico” ao ensino de Geografia no Brasil.*

## A interdisciplinaridade e o ensino de Geografia

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Dicionário produzido por Nicola Abbagnano, com centenas de verbetes do campo Filosofia. Excelente fonte de consulta inicial tanto para o trabalho docente quanto para o desenvolvimento de atividades com os estudantes do Ensino Médio.*

AMATO, R. C. F. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/224/203>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*A autora aborda o que é a inter, a multi, a trans e a pluri-disciplinaridade em diferentes campos do conhecimento, com destaque para esses conceitos na educação musical.*

BERTI, V. P. *Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

*Discussão sobre a interdisciplinaridade no campo da educação brasileira.*

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

*A autora explicita dimensões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de História ao longo do tempo, bem como discute questões relativas ao conhecimento escolar e suas especificidades.*

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Trata-se da Lei de Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017. Documento importante para os docentes que atuam nesse nível da Educação Básica.*

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Fonte de leitura e consulta essencial aos educadores que trabalham na e com a Educação Básica.*

CECIM, J. S. R.; CRACEL, V. L. O raciocínio geográfico na BNCC a partir de metodologias ativas. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia* (ENPEG – Políticas, linguagens e trajetórias). Campinas: Unicamp, 29 jun. a 4 jul. 2019. Disponível em: <<http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2994/2858>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras abordam categorias como raciocínio geográfico, pensamento espacial e pensamento geográfico, destacando os vínculos entre a BNCC e as metodologias ativas de ensino, entre as quais, as práticas interdisciplinares.*

DRAWIN, C. R. O homem e o método: reflexões sobre os parâmetros filosóficos da transdisciplinaridade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 311-329, jan. 2019. Disponível em: <<http://200.229.32.43/index.php/psicologiaemrevista/article/view/20141>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*O autor diferencia inter e transdisciplinaridade, explicando seus pontos de convergência e distanciamento. Além disso, trabalha a construção histórica e filosófica de ambos os conceitos e demonstra a relação entre eles e as dimensões da lógica, da ética e da Antropologia.*

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

*Referência na discussão a respeito da interdisciplinaridade no Brasil. Nessa obra, a autora nos apresenta a história, as pesquisas e as teorias em torno da construção da interdisciplinaridade.*

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

*Também uma referência a respeito das discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil.*

MORAES, A. C. R. Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 9-39, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/81075/84723>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Texto fundamental para nos ajudar a situar a Ciência Geográfica no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sob a perspectiva da produção interdisciplinar.*

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. *Terra Livre*, n. 14, p. 100-124, 1999. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/376/358>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesse artigo, Nidia Pontuschka, referência nacional no ensino de Geografia, discute a dimensão do ensino desse componente curricular via abordagem interdisciplinar.*

PONTUSCHKA, N. N. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. *A geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 187-194.

*Pontuschka apresenta e discute um projeto de ensino coordenado por ela e desenvolvido em um supletivo profissionalizante. A autora defende a importância do trabalho interdisciplinar com temas geradores.*

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

*As autoras abordam diversas dimensões da Geografia, do conhecimento escolar e da formação docente. Ademais, problematizam, com foco nesse componente curricular, a disciplinaridade, a transversalidade, a interdisciplinaridade, as linguagens e as representações gráficas e cartográficas.*

RIOS, D. R. S.; SOUSA, D. A. B.; CAPUTO, M. C. Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 23, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832019000100263&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100263&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores apresentam e defendem a importância da formação interdisciplinar no campo da saúde como caminho para a formação integral dos profissionais da área.*

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 71-83, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*A autora discorre a respeito da Teoria da Complexidade e seus impactos nas ciências da natureza para, a partir daí, articulá-la ao surgimento de novas teorias pedagógicas, discutindo, então, a importância da transdisciplinaridade para a construção do conhecimento na Educação Básica.*

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

*Fundamental para entendermos as relações entre ciência, técnica e o fazer do geógrafo, seja ele bacharel, seja ele licenciado. Nessa obra, o autor apresenta o espaço como “sistema de objetos e ações, fluxos e fixos” e nos ajuda a aprofundar a compreensão dessa categoria central para nosso ofício.*

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. *Geosul*, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601/12468>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Artigo resultante de uma conferência proferida por Suerregaray em um evento a respeito da interdisciplinaridade. A autora resgata o conceito de espaço, central na Geografia, bem como aponta as perspectivas em torno de uma abordagem interdisciplinar das pesquisas na área.*

## Os desafios dos processos e procedimentos avaliativos

BACICH, L. Ensino híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado de tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016) e Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*. 2016. p. 679-687. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesse artigo, Lilian Bacich apresenta as referências teóricas e o conceito de ensino híbrido. Além disso, descreve as formas de organização dessa metodologia ativa, bem como apresenta os resultados de experiências realizadas com professores.*

BOTTANI, N. La más bela del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, número extraordinário, p. 75-90, 2006. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3483377d-92ad-46be-9d70-c3ec97117cb2/re200606-pdf.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Análise dos exames globais de avaliação de estudantes, com destaque para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).*

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Documento oficial do Ministério da Educação que determina as bases da Educação Básica no Brasil.*

CALDERANO, M. A. Avaliação de aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 36-62. Disponível em: <[http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_3.PDF](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Com base em pesquisa realizada com professores, a autora apresenta algumas questões importantes que devem ser consideradas no momento de se pensar as avaliações. Além disso, levanta algumas reflexões acerca da “utili-*

*dade” dos processos avaliativos, descreve aspectos das gerações de avaliações e sugere alguns elementos que compõem uma boa avaliação.*

CARVALHO, M. B. Avaliação transdisciplinar: uma avaliação global no ambiente institucional. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 61-68, ago./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/21703/15693>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Marinilza Carvalho descreve as principais características que uma avaliação 360º (avaliação global) deve possuir para ser aplicada em diferentes ambientes.*

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 31-114, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Apresenta as diferentes correntes pedagógicas presentes em nossa sociedade, articulando essa discussão com as gerações das avaliações de aprendizagem.*

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*A autora faz uma análise sobre os processos educacionais, estabelecendo as relações entre as características gerais da educação e os processos de ensino-aprendizagem, as diferentes formas da relação professor-estudante, as metodologias de ensino, entre outros aspectos que permeiam o ambiente escolar.*

SALINAS, D. *Prova amanhã: a avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Nessa obra, o autor faz uma análise sobre os processos históricos das avaliações. Além disso, apresenta alguns instrumentos de avaliação que podem ser utilizados pelos professores.*

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? – Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.353-1.365, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1353.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Os autores fazem análises sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tecendo críticas aos processos de importação de políticas educacionais dos países que obtêm bons resultados nos exames.*

SILVA, E. M. D. A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39,

p. 91-114, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Discussão sobre a história das avaliações e reflexão crítica sobre o lado positivo de trabalharmos o erro nos processos avaliativos, uma vez que isso pode desencadear diferentes formas de aprendizado.*

SORDI, M. R. L. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22-35. Disponível em: <[http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_3.PDF](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*A autora apresenta a avaliação como uma categoria importante nos processos de ensino-aprendizagem, discutindo algumas características da cultura avaliativa predominante e apontando possíveis caminhos para uma avaliação mais justa e que contribua para evitar a exclusão escolar.*

SOUSA, S. Z. Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência? In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 104-127. Disponível em: <[http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_3.PDF](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF)>. Acesso em: 13 out. 2020.

*Nesse texto, encontramos reflexões sobre as relações estabelecidas entre os processos avaliativos e a predominância das pedagogias da repetência e da concorrência em nosso universo escolar. A autora aponta ainda possíveis caminhos para romper com essas pedagogias.*

VIDIGAL, L.; ZAMBON, A.; NASCIMENTO, M. C. M. Concepções avaliativas: reflexos na prática docente. In: *Anais da II Jornada e I Seminário de Pesquisa do CEMAD*. Londrina, 2013. p. 109-123. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/CONCEPCOES%20AVALIATIVAS%20REFLEXOS%20NA%20PRATICA%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

*As autoras fazem uma revisão bibliográfica das principais concepções de avaliação e refletem sobre os aspectos positivos de uma avaliação formativa.*

## Parte 2

### A cidade na atualidade

BOTTURA, A. C. L. O paradigma da cidade global e as olimpíadas do Rio de Janeiro. *Oculum ensaios – Revista de Arquitetura e Urbanismo, Campinas*, v. 11, n. 1, p. 119-135,

2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/2286>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A autora discute o conceito de “cidade global” e analisa as contradições da produção do espaço nessas cidades mundializadas.*

BUSTAMANTE, A. F.; SCABELLO, A. L. M. Charge no ensino de geografia: experiência do 13º Salão do livro do Piauí. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 114-134, jul./dez. 2016. Disponível em: <[geo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/330](http://geo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/330)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Trata-se de um relato de experiência sobre o uso da charge no ensino de Geografia. Os autores procuram apontar caminhos para o trabalho com esse material.*

CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

*Aborda a segregação socioespacial, a discriminação no espaço urbano e a fragmentação do tecido social resultantes da urbanização, com destaque para uma análise criteriosa desse processo na metrópole de São Paulo.*

FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

*A obra discute o uso do cinema como uma ferramenta educativa, contribuindo para pensarmos formas de explorar esse instrumento no nosso cotidiano escolar.*

GRAHAM, S. *Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar*. São Paulo: Boitempo, 2016.

*O final do século XX e o início do século XXI foi (e é) marcado por uma nova doutrina de segurança, que está baseada no empreendimento privado. Nesse sentido, o autor analisa como tem ocorrido o processo de militarização das cidades, apontando as contradições e as consequências em curso.*

KNOX, P. *Atlas das cidades*. São Paulo: Editora do Senac, 2016.

*A obra aborda os diferentes tipos de cidades na história, passando pelas cidades industriais, funcionais, verdes, inteligentes, globais, em rede, entre outras.*

MESSIA, R. M.; BEZERRA, J. A. Cinema e geografia: o filme como instrumento didático no ensino de geografia. *Revista de Geografia, Recife*, v. 35, n. 3, p. 324-344, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229340>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Os autores discutem os problemas e as possibilidades de uso de filmes no ensino de Geografia, com base em diversos autores que já estudaram essa temática. As reflexões*

*são oriundas de estudos de caso realizados com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola no interior do Rio Grande do Norte.*

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema em sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

*Marcos Napolitano apresenta nessa obra as potencialidades do uso do cinema em sala de aula. Dessa forma, propõe diversas atividades que podem ser realizadas com filmes cujos conteúdos podem ser explorados didaticamente.*

NUNES, J. S. O uso pedagógico dos mapas conceituais no contexto das novas tecnologias. *Tecnologia, Comunicação, Educação*, 27 ago. 2012. Disponível em: <<http://ptce-iff.blogspot.com/2012/08/o-uso-pedagogico-dos-mapas-conceituais.html>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Aborda o uso pedagógico dos mapas conceituais (mapas mentais), destacando tal uso por meio de ferramentas digitais. Há ainda uma análise das funções didáticas dessa ferramenta nos processos de ensino-aprendizagem.*

OLIVEIRA, M. C. S. L.; CAMILO, A. A.; ASSUNÇÃO, C. V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100007)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Com a urbanização contemporânea, é muito comum depararmos com diferentes grupos sociais que procuram territorializar os espaços da cidade. Nesse artigo, os autores elaboram uma análise sobre a formação de tribos urbanas em Brasília, procurando identificar como elas se relacionam e quais são seus símbolos de identidade e alteridade.*

RUBIO, J. C. C.; NAVARRO, Y. A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 31-38, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/205>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo discute a importância do uso e da produção do documentário como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem.*

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo discute a função dos mapas conceituais no contexto de ensino-aprendizagem. Além disso, estabelece um diálogo entre o uso dessa ferramenta com os pressupostos da aprendizagem significativa de David Ausubel.*

## Infraestrutura urbana e qualidade de vida

CARLETTO, A. C. et al. *Cartilha da calçada cidadã*. Disponível em: <<https://www.mobilize.org.br/midias/pesquisas/cartilha-calcada-cidada-2016.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A cartilha, idealizada pela psicóloga, publicitária e política Mara Gabrielli, põe foco nas calçadas como um direito cidadão que deve ser resguardado e que está acima de qualquer interesse individual. O documento sinaliza as formas como as calçadas devem ser construídas, de modo a atender às necessidades de pedestres e de proprietários dos imóveis lindeiros.*

GEHL, J. *Cidades para pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

*O livro aborda a dimensão humana na organização das cidades. Segundo o autor, a qualidade de vida das pessoas está intrinsecamente relacionada com um planejamento urbano que priorize o pedestre e o ciclista, promovendo espaços de permanência e de convivência.*

GEHL, J.; SVARRE, B. *Vida na cidade: como estudar*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

*O livro discorre sobre diversas metodologias de observação dos espaços públicos da cidade e da vida pública dos transeuntes. Foca a qualidade do espaço como pressuposto de qualidade de vida coletiva.*

JACOBS, J. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

*A obra, publicada pela primeira vez em 1961, é reconhecida como uma referência dos estudos urbanos por abordar as relações que se estabelecem entre as pessoas e o lugar e analisar como os projetos urbanos podem melhorar ou piorar a qualidade de vida dos moradores.*

SANTOS JUNIOR, O. A. et al. (org.). *Políticas públicas e direito à cidade: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. Disponível em: <[https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook\\_file/caderno\\_direitocidade\\_2017.pdf](https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/caderno_direitocidade_2017.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A obra conta com diversos artigos que discutem a questão do direito à cidade.*

SANTOS, M. *A urbanização desigual*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

*O autor aborda a urbanização pela ótica do território (expansão das atividades e do desenho urbano). Analisa também a dicotomia e a inter-relação entre o espaço urbano e o espaço rural.*

SÃO PAULO (Município). *Cadernos de Formação. O direito à cidade*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2015.

Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/Cadernos\\_Formacao\\_Direito\\_Cidade.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Cadernos_Formacao_Direito_Cidade.pdf)>. Acesso: 14 out. 2020.

*O material aborda a formação das cidades brasileiras e as conquistas legais referentes ao “direito à cidade”. Explica a origem do termo e como esse direito se tornou a bandeira de luta e reivindicações de inúmeros agentes sociais.*

TEIXEIRA, L. M. F. *Solidão, depressão e qualidade de vida em idosos: um estudo avaliativo exploratório e implementação-piloto de um programa de intervenção*. Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2608/1/ulfp037460\\_tm\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2608/1/ulfp037460_tm_tese.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Estudo aponta a influência das relações afetivas, do trabalho e do local de residência no surgimento de perturbações socioemocionais, como a solidão e a depressão, em idosos. Aponta também que os índices mais elevados dessas perturbações se encontram na área urbana.*

## As diversas visões acerca da natureza

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais e as habilidades a ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica.*

CHAGURI, M. M. O Norte e o Sul: região e regionalismo em meados do século XX. *Sociol. Antropol.*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 185-206, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-38752014000100185&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752014000100185&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo apresenta a visão do escritor Erico Verissimo sobre a identidade regional do Nordeste e a do escritor José Lins do Rego sobre a do Sul do Brasil. A proposição inversão de perspectiva visa mostrar o “olhar do outro” sobre a temática identitária.*

HAESBAERT, R. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste*. Rio de Janeiro: Eduff, 1997.

*Trata dos conceitos de território, poder, identidade cultural e territorialidade, analisando a relação que há entre eles.*

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

*O livro coloca o estudo socioambiental como questão política na medida em que considera que essas dimensões são indissociáveis.*

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). *Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

*Discussão sobre o conceito de identidade e sobre como ele desenvolve o sentimento de pertencimento.*

## Obras literárias com excertos utilizados no capítulo

ALENCAR, J. de. *O guarani*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.

*Obra pertencente à primeira fase do Romantismo brasileiro. Romance ambientado na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XVIII, e que tem como protagonistas Cecília (Ceci), D. Antônio Mari e o índio Peri, o herói da história.*

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A Carta de Pero Vaz de Caminha é um documento histórico que narra o primeiro contato dos portugueses com as terras e os nativos do território que seria chamado de Brasil.*

DIAS, G. *Canção do Exílio*, 1843. In: *Cinco estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa).

*Poema da primeira fase do Romantismo que exalta a visão patriótica, enfatizando símbolos da natureza brasileira.*

EUTE amo, meu Brasil. Intérpretes: Os incríveis. Compositores: Dom e Ravel. In: OS INCRÍVEIS. Intérpretes: Os incríveis. [S. l.]: RCA, 1970, 1 disco vinil, lado A, faixa 3 (3 min).

*A música foi criada no contexto do regime militar no Brasil (1964-1985), cenário político de cerceamento das liberdades civis e de exaltação patriótica.*

MELO NETO, J. C. de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Belém: NEAD/UNAMA, s/d, p. 2-3.

*Composta de dezoito trechos ou atos, a obra remete a uma peça de teatro e conta a peregrinação de Severino, personagem que parte do Sertão em direção à Zona da Mata nordestina em busca de melhores condições de vida.*

MORTE e vida severina. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (56 min). Publicado pela TV Escola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cIKnAG2Ygyw&list=ULBfREOCwizEM&index=1387>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

*A animação produzida pela TV Escola manteve o texto original de João Cabral de Melo Neto, mostrando todo o trajeto de Severino, do Sertão nordestino a Recife, na Zona da Mata. O personagem narra histórias de sofrimento e morte.*

VERISSIMO, E. *O tempo e o vento*. [S.l.]: Edições Eremita, [1949]. Obra completa. E-pub.

*Nessa trilogia, os personagens de Erico Verissimo narram as histórias da ocupação e da formação da multiculturalidade do Rio Grande do Sul, destacando as missões jesuítas, a grilagem das terras, o poder das famílias estancieiras, os conflitos e as guerras que modelaram a identidade cultural gaúcha.*

VERISSIMO, L. F. *Poesia numa hora dessas?! Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.*

*A obra apresenta inúmeras poesias de Luis Fernando Verissimo. Destacamos a "Nova Canção do Exílio", que aborda de forma não idealizada os elementos naturais do Brasil. Os versos ressaltam a poluição dos rios, os pesticidas utilizados nas plantações, o desmatamento e as queimadas.*

## Recursos naturais: usos, impactos, conflitos e esgotamento

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. *O que é justiça ambiental?* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

*As questões sociais não devem ser apartadas das questões ecológicas. Nessa obra, os autores procuram discutir os possíveis diálogos entre esses temas e como alguns movimentos sociais se apropriam deles em suas lutas.*

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

*Coletânea de textos sobre as possibilidades do uso de tecnologias digitais no contexto escolar.*

BACICH, L. *Ensino híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado de tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*. 2016. p. 679-687. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Lilian Bacich apresenta o conceito de ensino híbrido e algumas referências teóricas acerca desse assunto. Além disso, descreve as formas de organização dessa metodologia ativa, bem como apresenta os resultados de experiências realizadas com professores.*

FERNANDES, C. T. C. A segurança ambiental e os dilemas da reconstrução nos países em desenvolvimento arrasados por catástrofes naturais e conflitos: cooperação internacional ou capitalismo de desastre? *Universitas*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 85-94, jan./jul. 2006. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/270>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Como sabemos, os processos de exploração dos recursos naturais avançam assustadoramente em diversos lugares do mundo. O resultado é a degradação ecológica e o aumento da pobreza e dos conflitos envolvendo diferentes grupos sociais. Nesse artigo, o autor procura analisar como esses processos são abordados nas discussões das relações internacionais.*

GONÇALVES, C. W. P. *Os descaminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.

*A obra analisa as diversas relações entre sociedade e natureza. Defende que o conceito de natureza é construído social e historicamente. Aborda, também, a criação e o desenvolvimento dos movimentos ecológicos.*

GONÇALVES, C. W. P. *O desafio ambiental: os porquês da desordem ambiental*. São Paulo: Record, 2004.

*O autor discute os conceitos sistema-mundo moderno-colonial, desenvolvimento, tecnociência, poder e território. Além disso, problematiza as diferentes ideias de natureza e como tem ocorrido o que podemos chamar de globalização da natureza. Tece críticas aos modelos de desenvolvimento agropecuário e analisa o processo de mercantilização da água, um importante recurso natural, e a edificação de uma geopolítica do neoliberalismo ambiental.*

LIMA, G. da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Revista Ambiente e Sociedade*, v. VI, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O autor faz uma análise das diferentes matrizes de interpretação do que se entende por sustentabilidade. Aponta as principais características de cada campo discursivo que debate a problemática ambiental, procurando tecer reflexões sobre o impacto dessas abordagens para a educação.*

PASSARELLI, B. Construindo comunidades virtuais de aprendizagem: Projeto TôLigado – o jornal interativo da sua escola. *Informática Pública*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 187-202, 2002. Disponível em: <[http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4\\_N2\\_PDF/ip0402passarelli.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402passarelli.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O texto relata a experiência da elaboração de um jornal nas escolas da rede estadual de São Paulo. O projeto foi desenvolvido com professores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de 2.931 escolas. Os relatos dão ideias do que pode ser produzido utilizando essa metodologia.*

RIBEIRO, W. C. *Geografia política da água*. São Paulo: Annablume, 2008.

*Nesse livro, o geógrafo discute a problemática da água e como os organismos multilaterais têm debatido diversos aspectos sobre os recursos hídricos desde o final do século XX.*

SHIVA, V. *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. México. Siglo Veintiuno Editores, 2003.

*Vandana Shiva é uma importante ativista ambiental que, nessa obra, faz uma análise de diversos conflitos em relação à água e discute como direitos tradicionais e coletivos foram sendo destruídos para satisfazer interesses empresariais.*

## A construção do território brasileiro

BLAUTH, L.; POSSA, A. C. K. Arte, grafite e o espaço urbano. *Palíndromo*, [s. l.], v. 4, n. 8, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3458>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo trata de intervenções artísticas que, realizadas em espaços urbanos, romperam com espaços convencionais de arte, gerando mudanças em relação às concepções de local, lugar e espaço. Discute a arte do grafite, cujas imagens e grafismos alteram a paisagem de grandes cidades, e sua inserção em espaços de instituições culturais.*

COSTA, A. A.; FARIAS, P. S. C. *Formação territorial do Brasil*. Campina Grande: EdUEP, 2009.

*O livro, produzido para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, apresenta a formação territorial do Brasil como um espaço de conquistas e de materialização do poder ao longo da história.*

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Essa enciclopédia apresenta um vasto acervo de artes visuais (pintura, escultura, fotografia, arquitetura, videoarte) dos mais consagrados artistas e também acervos de cinema, dança, literatura, música e teatro.*

GOES FILHO, S. S. *Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. Brasília: Funag, 2015.

*O livro apresenta um panorama da história das fronteiras brasileiras, considerando a chegada dos colonizadores e os acordos diplomáticos estabelecidos pelo Barão de Rio Branco.*

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça. *Estudos e pesquisas. Informação socioeconômica e demográfica*, n. 41, 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Apresenta um panorama da população que vive na pobreza ou extrema pobreza no Brasil, mostrando que*

*a maior parte desse grupo vulnerável se autodeclara preto ou pardo.*

MORAES, R. S.; RODRIGUES, U. B. O conceito de poder em Michel de Foucault e Hannah Arendt, como instrumento de definição da categoria território. *Revista Genorte*, v. 4, n. 12, p. 197-214, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1161>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo apresenta o conceito de poder nas concepções da filósofa alemã Hannah Arendt e na proposição de Michel Foucault, entendendo-o como um aspecto indissociável da configuração territorial.*

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

*Darcy Ribeiro descreve o povo brasileiro considerando as matrizes étnicas dos povos indígenas, dos colonizadores e imigrantes e dos povos africanos. Analisa a configuração do Brasil sob a perspectiva da violência, uma das características marcantes da história do nosso país.*

## Sites dos museus

MUSEU Afro Brasil: <<https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Esse museu expõe obras africanas e afro-brasileiras que retratam temas como a escravidão, o trabalho, a religião e a arte.*

MUSEU de Arte de São Paulo (MASP): <<https://artsandculture.google.com/partner/masp>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Museu de arte privado sem fins lucrativos que reúne cerca de 11 mil obras de quatro continentes.*

MUSEU Nacional de Belas Artes: <<https://artsandculture.google.com/partner/museu-nacional-de-belas-artes>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Situado na cidade do Rio de Janeiro, o museu possui um dos mais importantes acervos do país, com ênfase em obras do século XIX.*

MUSEU Imperial: <<https://artsandculture.google.com/partner/museu-imperial>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Situado na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, o museu se notabiliza pelo vasto acervo relativo ao Império brasileiro, contando com mais de 300 mil itens.*

PINACOTECA do Estado de São Paulo: <<https://artsandculture.google.com/partner/pinacoteca-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Fundada em 1905, a Pinacoteca do Estado de São Paulo é o museu de artes visuais mais antigo da cidade.*

## Populações em movimento

BAENINGER, R. *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. Disponível em: <<https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A obra aborda as diferentes características das migrações Sul-Sul, destacando aspectos globais, regionais e fronteiriços desse processo. Analisa também as políticas de restrição dos movimentos migratórios e como as pesquisas acadêmicas abordam a problemática dos refugiados na atualidade.*

BERTA, B. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. In: CASTRO, I. E. de et al. *Explorações geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

*O texto aborda características dos deslocamentos populacionais pelo interior do território brasileiro, com destaque para os fluxos migratórios para/na Amazônia.*

DUARTE, R. L.; MAFRA, M. P. V. O blog como recurso didático no ensino de Geografia: a experiência do GEOEDUC1.BLOGSPOT.COM. *Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia*, v. 7, n. 12, p. 32-47, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-3-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Duarte-Mafra.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O texto aborda as possibilidades do ensino de Geografia com o uso do blog como ferramenta pedagógica.*

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (SIIE05). Leiria, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4499>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O texto aborda as possibilidades de utilização dos blogs em contextos educacionais.*

JUNGO, K. Desafios para o reconhecimento dos refugiados ambientais no Sistema de Proteção Internacional. *Travessia: Revista do Migrante*, [s. l.], n. 79., p. 51-76, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistatravessia.com.br/noticias/edicao-79/21-08-2017/dossie-refugiados>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Jungo analisa as questões ligadas aos refugiados ambientais. Ele defende que esse tipo de migração congrega determinado grupo que deve ser inserido no Sistema de Proteção Internacional, visto que não há legislação específica para esse tipo de migração, cada vez mais comum no nosso cotidiano.*

KURZ, R. Barbárie, migração e guerras de ordenamento mundial: para uma caracterização da situação contemporânea da sociedade mundial. In: SERVIÇO PASTORAL dos Migrantes (org.) *Travessias na desordem global: Fórum Social das Migrações*. São Paulo: Paulinas, 2005. Disponível em: <<http://www.obeco-online.org/rkurz281.htm>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O autor procura discutir as causas e as características das migrações, o papel das guerras nos movimentos migratórios e a relação entre migrações e movimentos sociais em uma nova perspectiva de crítica ao capitalismo.*

MAGALHÃES, L. F. A.; BÓGUS, L. M. M.; BAENINGER, R. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. *REMHU*, Brasília, v. 26, n. 52, p. 75-94, abr. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-85852018000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852018000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Aborda a questão da inserção de haitianos e bolivianos no território brasileiro, destacando o impacto disso no mercado de trabalho em São Paulo, no contexto de uma divisão internacional do trabalho remodelada.*

OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R. (org.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Análise sobre os diversos movimentos migratórios no Brasil na primeira década do século XXI.*

PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 7-24, ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a02v2057.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo aborda elementos das migrações internacionais, destacando como esse processo foi impactado após os atentados de 2001 nos Estados Unidos.*

PEREIRA, G. M. S.; PEREIRA, J. R. S. (org.). *Migração e globalização: um olhar interdisciplinar*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

*Coletânea de artigos que discute a globalização e os processos de migração.*

VAINER, C. B. Estado e migrações no Brasil: anotações para uma história das políticas migratórias. *Travessia*, São Paulo, ano 13, n. 36, p. 15-32, jan./abr. 2000.

*Discussão sobre as diferentes políticas de migração adotadas pelos governos brasileiros, em diferentes contextos histórico-políticos.*

## Músicas utilizadas no capítulo

FIGUEIRA, E.; LIMA, A. M. Chula no terreiro. Intérprete: Elomar Figueira. In: PARCELADA MALUNGA. [S. l.]: Discos Marcus Pereira, 1980, 1 disco vinil, lado A, faixa 5.

*A música de Elomar Figueira aborda os processos migratórios de outro ângulo que, geralmente, é pouco explorado no nosso cotidiano. A letra da canção apresenta uma narrativa sobre os impactos da migração para as pessoas que ficaram em seu lugar de origem, procurando demonstrar como é o dia a dia dessas pessoas que tiveram antes que migraram e nunca mais puderam ter contato.*

VALE, J. do.; AQUINO, J. B. Sina do caboclo. Intérprete: João do Vale. In: VALE, João. MPB do Século. São Paulo: Sesc, 1974.

*Na música interpretada por João do Vale, é possível verificar uma narrativa de crítica a um tipo de relação de exploração do trabalho muito comum no interior do Nordeste (e em outros lugares do Brasil). Trata-se da relação de plantio/colheita à “meia” ou à “terça”, na qual o proprietário das terras cede uma parte delas para o trabalhador rural, que realiza o plantio e a colheita em troca do pagamento de “uma renda” com parte do que é colhido. Na música, o lavrador vê como solução para acabar com esse tipo de exploração a ocorrência do êxodo rural para uma metrópole (o Rio de Janeiro), onde poderá trabalhar na construção civil, acreditando ter mais chances de melhorar de vida.*

## Relações de poder em narrativas cartográficas

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 30.

*O autor discorre sobre a função do discurso em diferentes sociedades e períodos históricos, destacando o seu poder de controle e de validação das regras.*

GIRARDI, E. P. Cartografia geográfica crítica: uma proposta teórico-metodológica. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. Versão digital. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/cgc\\_c.htm](http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/cgc_c.htm)>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Análise sobre o papel da cartografia como instrumento da Geografia crítica.*

LACOSTE, Y. *A Geografia*: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003 [1985].

*A obra mostra que as informações geográficas sempre foram usadas por instituições governamentais e corpora-*

*ções com objetivos estratégicos de manutenção e de expansão do poder, daí o fato de muitos dados serem de uso exclusivo dessas instituições. O autor pondera que a Geografia escolar deve se ocupar também de mostrar e analisar essas relações de poder.*

MASCARELLO, M. A.; SANTOS, C. F.; BARBOSA, A. L. O. Mapas... Por quê? Por quem? Para quem? *Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Recife, v. 7, n. 1, p. 126-141, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/235124>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O artigo versa sobre os objetivos e intencionalidades que envolvem a elaboração de um mapa e as relações de poder nele contidas.*

MESQUITA, A. L. *Mapas dissidentes*: proposições sobre um mundo em crise (1960-2010). 2013. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-15042014-100630/pt-br.php>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*A tese é uma investigação sobre um conjunto de mapas e diagramas produzidos por artistas e ativistas entre as décadas de 1960 e 2010, isto é, em diferentes contextos de transformação social, política e econômica.*

## Sites

IBGE Educa: <<https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-recursos/20815-anamorfose.html>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Nessa página específica do site do IBGE Educa, podemos aprender sobre o conceito de anamorfose e suas diversas aplicações no processo de ensino-aprendizagem.*

THE TRUE Size of: <<https://thetruesize.com>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*Plataforma interativa sobre projeções cartográficas.*

THIS IS not an Atlas: <<https://notanatlans.org/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O site reúne trabalhos de contracartografia de diversos países do mundo e disponibiliza gratuitamente um e-book sobre o assunto.*

WORLD Mapper: <<https://worldmapper.org/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

*O site apresenta uma coleção de anamorfozes do mundo, com os mais variados temas.*

# 2

## O professor, seus saberes e seu projeto de vida



GABE PALMERIAL/AMY/FOTOARENA

Neste capítulo, discutiremos a dimensão da afetividade nos processos educativos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a composição dos saberes docentes e como eles se articulam ao nosso projeto de vida.

Eu mobilizo a afetividade nas minhas aulas? Como essa afetividade sai do âmbito da intenção e se aplica na prática? Será que esse aspecto teve implicações para minha própria formação?

O que seria o conhecimento pedagógico do conteúdo? E os saberes docentes?

Qual é a importância e o impacto que um projeto de vida pode ter na minha individualidade? E na minha ação comunitária e profissional?

Refletir a respeito dessas questões é um bom começo para nos reconfigurarmos como pessoas e profissionais em busca de uma melhor qualidade de vida e de um trabalho gratificante e com sentido.

### » Aprendizagens e afeto: entre memórias e práticas

#### Ensino

Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou de amor.

Essa palavra de luxo.

Fonte: PRADO, A. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ad.html>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

O poema que escolhemos como epígrafe traduz para nós uma das dimensões essenciais do processo de ensino-aprendizagem, aquela que diz respeito ao afeto.

A palavra *afeto* tem origem no termo latino *affectus* e designa um “estado moral” bom ou mau. Na Psicologia, associa-se ao sentimento, que, por sua vez, se articula a uma das três funções mentais (afeto, cognição e volição/vontade) e, na psicanálise, é uma “expressão qualitativa expressiva da quantidade de energia das pulsões e das suas variações” (HOUAISS, 2009, p. 60). Desse modo, o afeto expressa tanto sentimentos positivos quanto aqueles menos agradáveis, resultantes de nossa vida e dos contatos que estabelecemos com os outros em nosso convívio social.

Indo além, ao mobilizarmos os sentimentos, afetamos também a dimensão cognitiva e a predisposição para o aprendizado. Por isso, precisamos dedicar especial atenção a esse aspecto em nossa vida familiar, nas escolas onde atuamos, nos contatos com vizinhos, colegas, parceiros, em suma, em todas as relações sociais que estabelecemos.

Iniciamos nossa discussão por esse vocábulo, pleno de sentidos, porque entendemos que, aos nos deixarmos ser afetados, ou ao afetarmos o outro, nos envolvemos conscientemente ou não em trocas de energia, sentimentos e saberes que podem nos trazer tanto bem-estar como seu inverso. E esse aspecto, a nosso ver, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Façamos uma breve reflexão. Lembremos de nosso próprio processo de formação, desde a pré-escola até a universidade. Muitas pessoas estiveram e ainda estão presentes em nossa vida – colegas, amigos, professores. Como um exercício de observação de nossa trajetória, procuremos nos lembrar dos docentes que nos afetaram positivamente: suas qualidades, seu modo de viver, seus exemplos e seus conhecimentos para além do componente curricular ensinado. Essas recordações podem ser estruturadas em uma tabela como a do modelo a seguir.

| Professor(a) | Componente curricular escolar ou acadêmico | Características pessoais desse professor | De que modo ele “afetou” minha predisposição para aprender? |
|--------------|--|--|---|
|              |  |  |   |
|              |  |  |   |
|              |  |  |   |

Ao fazer esse simples exercício, podemos exercitar também o seu contrário, ou seja, de que maneira nossos docentes nos influenciaram negativamente, pois é importante verificar também de que modo o *saber-fazer* desses docentes influencia nosso próprio *saber-fazer* atual, nossos gostos, nossa relação com a escola, a comunidade, os colegas, os estudantes, nossos familiares – como gostar ou não

de determinado objeto de conhecimento; ficar mais atento a práticas de *bullying*, etc. Esse aspecto da nossa formação humana e profissional é fundamental na construção de quem somos, do que fazemos e dos porquês associados à realização de determinadas práticas e não de outras.

São escolhas de vida, percursos profissionais e pessoais mediados por sentimentos que trocamos com os outros desde nossa mais tenra infância e que no contexto em que nos encontramos se fazem também presentes em nossas práticas pessoais e profissionais.

Essa reflexão, por sua vez, articula-se ao nosso *saber-fazer* junto aos nossos estudantes. Nós os afetamos e somos por eles afetados, assim interagimos com suas escolhas, seus próprios projetos de vida, suas formas de ser e de estar no mundo.

Ainda que a dimensão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem seja mais bem estudada no campo da Educação Infantil (PICCOLI; SILVA; TEIXEIRA, 2019), observamos que ela se associa ao desenvolvimento de estímulos, preferências e mobilização cognitiva de todas as etapas da escolarização. Destacamos dois teóricos que abordaram essa temática em seus trabalhos.

O primeiro, Carl Rogers, psicólogo estadunidense, desenvolveu, para a Psicologia, uma Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que influenciou o campo da Educação, especialmente naquilo que foi denominado perspectiva humanista.

De acordo com Mizukami (1986), essa perspectiva pressupõe um ensino centrado no sujeito, neste caso os estudantes, enfatizando tanto as relações interpessoais, a vida psicológica e emocional, quanto sua capacidade de crescimento como um ser “por inteiro”.

O segundo teórico, Henri Wallon, foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês que abordou em sua obra a dialética do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Mahony e Almeida (2007, p. 15), na perspectiva walloniana os “processos de interação em sala de aula são mediados pelo cognitivo e pelo afetivo”. Nesse caso, não se enfatiza sobremaneira o aspecto afetivo (como nas teorias e estudos baseados em Rogers), tampouco se evidencia a dimensão cognitiva (como em Ausubel, por exemplo), mas busca-se a articulação entre as duas dimensões, pois “o investimento no afetivo favorece as relações interpessoais e o acesso ao conhecimento” (MAHONY; ALMEIDA, 2007, p. 15). De acordo com as autoras:

Nosso envolvimento com a questão da afetividade remonta à década de 1970, com os estudos de Carl Rogers. [...] [Ele] trouxe a discussão da afetividade nas relações interpessoais para dentro da sala de aula [e] as suas apregoadas condições ou atitudes facilitadoras – autenticidade, empatia, consideração positiva. [...] A aproximação com Wallon [por sua vez] permite superar a dicotomia cognição-afetividade, uma vez que esse filósofo, médico e político francês busca integrar as dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Para Mahony e Almeida (2007), a perspectiva walloniana, ao considerar essas dimensões e suas inter-relações, possibilita o desenvolvimento tanto dos processos cognitivos quanto dos afetivos e motores implicados no desenvolvimento das aprendizagens.

Por fim, mas não menos importante, a perspectiva walloniana busca articular o indivíduo concreto nas escolas (professores, estudantes, pais ou responsáveis) às suas condições materiais, situando-os social, cultural, política e economicamente.

Assim, ao pensarmos nas dimensões afetivas no processo de ensino-aprendizagem, precisamos considerar tanto nós mesmos quanto nossos estudantes, suas famílias e a própria organização escolar, sem esquecer a sociedade na qual se insere o sistema escolar. Desse modo, faz-se importante examinarmos nossos projetos e desejos, partilharmos nossas aspirações e valores, situarmos os processos educativos no amplo campo das relações humanas, de modo a crescermos como pessoas e facilitarmos o crescimento, como “pessoas inteiras”, de nossos estudantes.

Esses aspectos nos marcaram também, como educadores que somos atualmente, em nosso processo de formação. Por isso iniciamos nossas reflexões em torno de nossos projetos de vida recordando a importância do nosso processo de escolarização para os profissionais e pessoas que hoje somos.

Assim, propomos agora que você reproduza o quadro a seguir, preenchendo-o com suas próprias características, considerando o seu lado pessoal e profissional, pois é como um ser inteiro que você está presente no cotidiano escolar.

| Meus interesses de leitura, cinema/filmes, artes visuais, teatro e música (estilos, autores, etc.) | Meus pontos fortes como ser humano | Meus pontos fortes como educador | Como eu imagino que “afeto” meus estudantes? (Se lembrar, inclua um momento em que algum estudante comentou algo a esse respeito com você.) |
|--|------------------------------------|----------------------------------|---|
| ██████████   | ██████████                         | ██████████                       | ██████████  |
| ██████████   | ██████████                         | ██████████                       | ██████████  |
| ██████████   | ██████████                         | ██████████                       | ██████████  |

Podemos ampliar essa tabela pensando também nos contrários dessas características, no intuito de nos conhecermos e retirarmos um tempo para a autorreflexão como pessoa e profissional, de modo a nos aprimorarmos e olharmos para nossos desafios e possibilidades de crescimento.

Outro aspecto importante é retornar à primeira tabela e verificar as influências que recebemos ao longo de nossa vida e que nos auxiliaram a sermos quem somos na atualidade.

## » Os professores, o conhecimento pedagógico do conteúdo e seus saberes



Na literatura educacional (nacional e internacional), a discussão sobre a origem e a composição dos saberes docentes começou a ganhar relevância a partir da década de 1990. Sob diversos ângulos, pesquisadores como P. Perrenoud, M. Tardif, D. Schön, L. Shulman e outros vêm discutindo os processos de formação de professores e a composição de seus saberes.

Em geral, esses trabalhos e pesquisas procuram evidenciar que os docentes são **profissionais** que atuam com e nas relações humanas e que o cotidiano escolar, em especial as salas de aula, exige o confronto com situações complexas e singulares que mobilizam diferentes saberes e requerem soluções imediatas. Além disso, de acordo com Backes *et al.* (2017, p. 2),

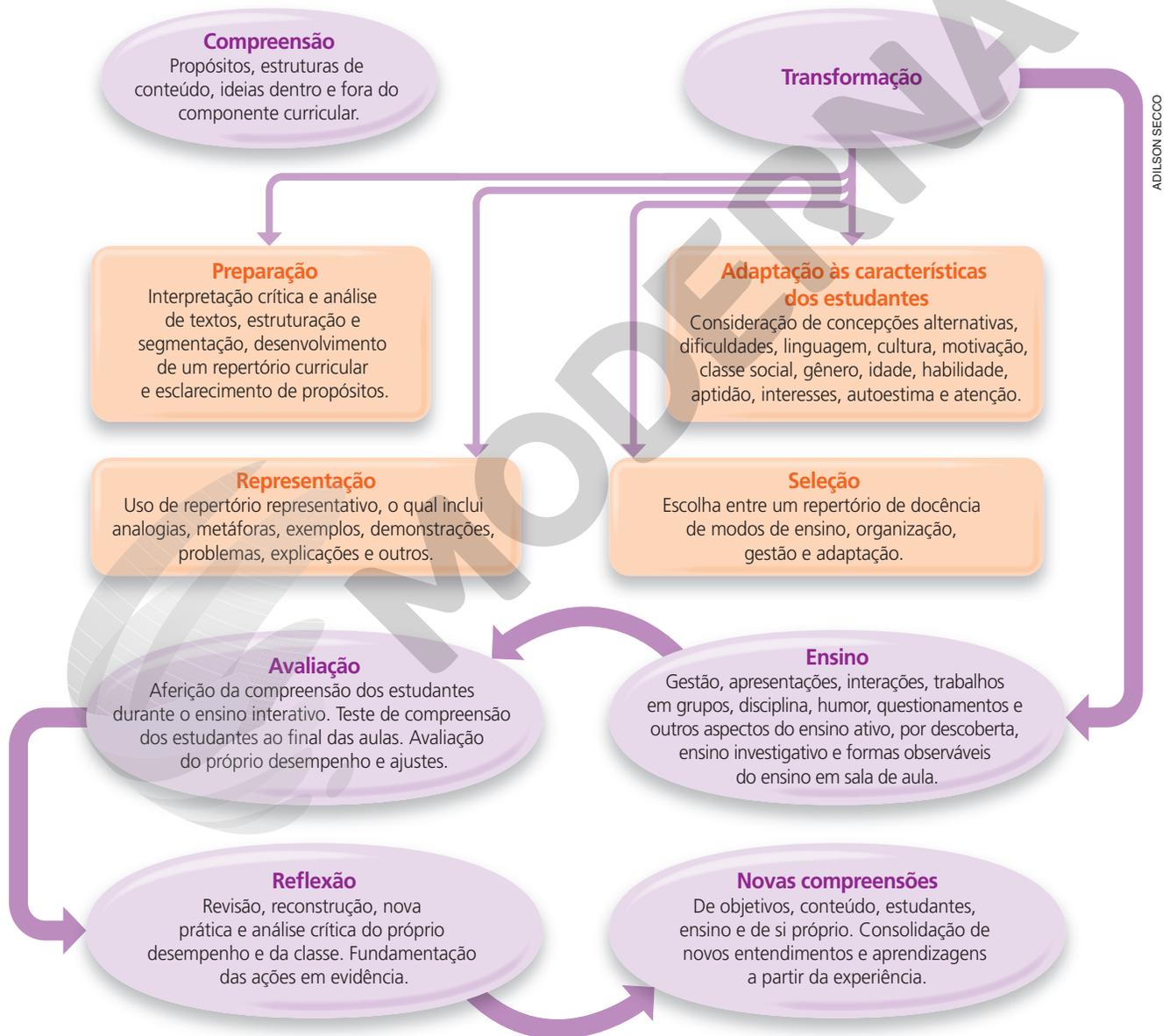
Em cenários de mudanças educacionais, parece crescer a compreensão acerca do papel dos professores na formação; e da contribuição destes no desejado êxito em formar egressos críticos, criativos e humanistas, determinado pelas diretrizes curriculares, sobretudo com condições de atuar de forma competente.

O filósofo e psicólogo estadunidense Lee Shulman discute, em seus estudos acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC ou PCK – Pedagogical Content Knowledge, em inglês), a importância das formações inicial e continuada de professores e do conhecimento docente.

Shulman *et al.* (2005; GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 2005; GUDMUNDSDÓTTIR e SHULMAN, 2005) observaram a dicotomia entre o conhecimento específico e disciplinar e o conhecimento pedagógico (currículo, políticas educacionais, etc.). Ora se enfatiza um, ora outro, parecendo desconhecer-se a necessidade da inter-relação entre ambos, fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Para buscar superar essa dicotomia, o psicólogo propôs a articulação entre o conhecimento do conteúdo (o que ensinar) e o conhecimento pedagógico (como ensinar): o CPC ou PCK, especialmente no processo de formação docente (inicial e continuada). Vejamos o esquema a seguir, de um modelo de raciocínio pedagógico adaptado por Salazar a partir das proposições de Shulman:

**Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA) proposto por Shulman (1987) e adaptado por Salazar (2005)**



Fonte: FERNANDEZ, C. PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa*. 5 e 9 de dezembro de 2011, Campinas: Universidade Estadual de Campinas. p. 4. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Essa perspectiva pressupõe, desse modo, a superação da fragmentação entre os conteúdos específicos e pedagógicos na formação docente e na consideração do conhecimento docente, implicando nesse processo os procedimentos de planejamento, ensino, avaliação, etc. Segundo Fernandez (2015, p. 502),

O ensino como uma profissão implica um campo de conhecimentos que possa ser sistematizado e assim comunicado a outros. Toda profissão possui um corpo de conhecimentos característico, que a delimita e identifica seus agentes como possuidores desses conhecimentos e, assim, garante que possam exercê-la perante a sociedade. Entretanto, uma ideia de senso comum bastante difundida é a de que para ser professor basta conhecer algum conteúdo. Na prática, entretanto, não é só isso que caracteriza um bom professor. [...] Embora o conhecimento do conteúdo específico seja primordial na tarefa de ser professor, seu domínio é apenas parte da história, uma vez que habilidades específicas para o ensino são, há muito, reconhecidas como necessárias.

As considerações em torno desses conhecimentos dos professores originaram um conjunto de pesquisas que buscam contribuir para a sua formação e para a configuração a respeito dos saberes e do conhecimento docentes. Assim, quando combinadas, as formações inicial e continuada dos professores podem contribuir para a construção de processos de ensino-aprendizagem mais articulados, integradores e contextualizados na Educação Básica. É preciso atentar também para o fato de que o professor é um *professional* com características e competências específicas, oriundas de diversas fontes.

Segundo Marguerite Altet (2001, p. 25),

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Além disso, tomamos como referência para definir os saberes docentes os estudos e pesquisas de Maurice Tardif, sobretudo aqueles sistematizados no livro *Saberes docentes e formação profissional*, publicado em 2002.

Em quase todos os capítulos, Tardif (2002) procura fazer uma defesa da especificidade dos saberes docentes, constituídos, de acordo com ele, por aspectos cognitivos e por experiências escolares anteriores associados às suas histórias de vida. Esses aspectos são permeados por crenças e valores e estão relacionados, também, à aquisição de saberes obtidos na universidade.

Outro aspecto que se evidencia na obra mencionada é a preocupação em procurar conferir um valor social aos professores (como atores sociais, donos de sua “individualidade”). O autor reconhece que as atividades práticas conformam *habitus* e inscrevem os professores em rotinas, e que isso se constitui em um saber que as pesquisas universitárias geralmente ignoram. De acordo com Tardif (2002),

- os professores parecem possuir um saber próprio e pessoal, e, nesse caso, intransferível, além de multifacetado;
- os saberes docentes foram e são construídos no tempo, o que inclui instâncias formativas anteriores e posteriores à sua formação universitária;
- os saberes dos professores não têm por origem apenas os conhecimentos difundidos na e pela academia, apesar de esta se constituir em momento essencial de sua formação e ainda ser legitimadora de seus conhecimentos (científicos) e de seu componente curricular na escola básica;
- os aspectos práticos relacionados à constituição dos saberes docentes são um elemento importante da formação do professor, pois lhe possibilitam mais segurança emocional e propiciam um aprendizado por meio da interação humana e da troca de experiências com outros colegas de profissão, construindo, assim, um conjunto de saberes muito específicos, ou *savoir-faire* próprio da profissão docente.

Para além disso, é preciso ressaltar a importância da “pessoa” do professor para os diferentes atores da e na escola. Para esses atores, muitas vezes é primordial que o docente seja uma “boa pessoa”, preocupada com seu desenvolvimento pessoal e capaz de se relacionar bem com estudantes, colegas, direção, funcionários; um ator social (no sentido daquele que se envolve, efetiva e afetivamente com a escola), alguém que “domina seu conteúdo” e tem “metodologia” (“conhecimento pedagógico do conteúdo”) para ensinar (metodologia esta adquirida com e a partir da experiência). Um professor considerado referência em variadas redes escolares é, muitas vezes, alguém capaz de ensinar não apenas o conteúdo, mas, principalmente, um modo de raciocinar com base nesse conteúdo. Ele ensina um modo de raciocinar integrando conteúdos, conceitos, categorias e contextos voltados ao estabelecimento de inter-relações entre elementos e fenômenos, à compreensão e articulação entre processos cognitivos e afetivos, a uma perspectiva integradora do conhecimento e do raciocínio interdisciplinar, mais que ao conteúdo em si.

Vamos refletir a respeito dessas ponderações anteriores tomando como referência nossa própria história, nosso presente e o que projetamos para nosso futuro como docentes.



Enfim, retomando a problematização sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, exercitemos também algumas reflexões em torno das finalidades e dos objetivos do componente curricular Geografia no Ensino Médio.

O quadro a seguir foi traduzido e adaptado por Fernandez (2015) para discutir a formação dos professores de Química. Entretanto, levando em conta os elementos nele presentes, o reproduzimos aqui para que possamos refletir a respeito da intencionalidade nos nossos processos educativos no ensino de Geografia, em especial considerando a interdisciplinaridade em nossas práticas. De acordo com a autora (2015, p. 517, grifo nosso), a concepção de representação do conteúdo (CoRe)

busca acessar o conhecimento do professor sobre o ensino de determinado conteúdo e permite analisar aspectos particulares do PCK. **É considerado tanto um instrumento de pesquisa como uma alternativa para estimular o desenvolvimento profissional.** Consiste de oito questões sobre o ensino de um conteúdo específico, podendo ser usado individualmente ou em grupo.

| Lista de funções criadas a partir das paráfrases   | Conteúdo específico |   |         |      |
|--|---------------------|---|---------|------|
|  | Ideias centrais     |   |         |      |
|  | Ideia 1             | Ideia 2   | Ideia 3 | Etc. |
| 1. O que você pretende que os estudantes aprendam sobre essa ideia?  |                     |   |         |      |
| 2. Por que é importante para os estudantes aprenderem essa ideia?  |                     |  |         |      |
| 3. O que mais você sabe sobre essa ideia?  |                     |   |         |      |
| 4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?   |                     |   |         |      |
| 5. Que conhecimento sobre o pensamento dos estudantes tem influência no seu ensino sobre essa ideia?               |                     |   |         |      |
| 6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?   |                     |  |         |      |
| 7. Que conhecimentos/estratégias você emprega para que os estudantes se comprometam com essa ideia?                |                     |   |         |      |
| 8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos estudantes sobre essa ideia? |                     |   |         |      |

Fonte: FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) dos professores de ciências. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio-ago. 2015.

A sugestão é que, com base nesse quadro, você organize os objetos de conhecimento articulados à intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e que o utilize também na organização de propostas e projetos interdisciplinares.

## » Eu: pessoa, professor e meu projeto de vida



Fonte: ESCOLA de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. Formação Aprofundada – Projeto de Vida. AVA-Efape: São Paulo, 2019.

Até aqui, discutimos questões relacionadas à nossa vida profissional, entremeada por nossa história, sentimentos e valores pessoais.

Agora, vamos buscar aclarar nossos sonhos e desejos, articulando-os à busca por uma vida com mais qualidade em vários aspectos, como o pessoal, o profissional, o financeiro, por meio da construção de um projeto de vida.

A construção de um projeto de vida se relaciona aos nossos anseios e sonhos, mas também à realidade na qual estamos imersos. Isso significa que tal construção é afetada, inclusive, pela denominada “quarta revolução industrial” que vivemos atualmente, com o desenvolvimento massivo dos meios de transportes e comunicações, especialmente a internet – que modificaram nossas formas de viver e de nos relacionar com o outro. Além disso, os avanços nos campos da robótica, biotecnologia, cibernética, entre outros, têm promovido mudanças substanciais no nosso cotidiano e no mundo do trabalho. E esses avanços impactam as aprendizagens, habilidades e competências necessárias para transitar nesse contexto.

Por isso, refletir a respeito da construção de um projeto de vida implica construir sentido para nossas ações, com vistas a nos realizarmos integralmente como pessoas – em especial em um mundo caracterizado cada vez mais pela velocidade com que as coisas mudam. De acordo com Silva e Carvalho (2019, p. 14),

O projeto de vida é uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, englobando a formação integral, expressa por valores e pelo desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Embora a preocupação central dos autores sejam as dimensões do trabalho e da educação no contexto das transformações do mundo contemporâneo – e a necessidade de construção de um projeto de vida com vistas à empregabilidade dos jovens –, podemos usar essa concepção para refletirmos a respeito de nossos projetos pessoais. Nós também nos ocupamos com nossa formação, nossa profissão/profissionalização e com a realização de nossos anseios pessoais e profissionais. O que seria então um projeto de vida?

Segundo esses autores, o projeto de vida é uma estratégia de reflexão nas dimensões pessoal, cidadã e profissional articulada ao desenvolvimento intencional de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Com base em Carvalho (2014), Silva e Carvalho (2019, p. 20) afirmam que

O projeto de vida é um serviço que ajuda os indivíduos a lidarem com a dualidade sobrevivência/desejo, na medida em que é necessário trabalhar para garantir as condições materiais de existência, mas também se espera que o trabalho seja prazeroso e cheio de significados para quem o exerce.

As discussões em torno do projeto de vida ocorrem há tempos no campo da Psicologia e mais recentemente têm impactado o campo educacional, inclusive como objeto de legislação nacional por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o apresenta na competência geral 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019, p. 9)

Apesar de essa competência explicitar o projeto de vida no processo de formação da juventude, nós, enquanto professores, também necessitamos revisitar nossa história, nossas trajetórias e nos projetarmos em direção ao futuro, pois assim poderemos auxiliar nossos estudantes em suas dificuldades, dúvidas, questionamentos e angústias. De acordo com Dellazzana-Zanon e Freitas (2015, p. 283),

Projetar-se e pensar em si no futuro parece trazer benefícios para o sujeito [...], tais como: (a) conquista da felicidade, da realização e da satisfação pessoal e (b) a garantia de momentos de alegria nos bons tempos e momentos de resiliência nos momentos difíceis.

As autoras (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015, p. 283) destacam ainda as dificuldades relacionadas à construção de projetos de vida no contexto atual, mas ressaltam que

Ter um projeto implica ter uma intenção, uma finalidade, um objetivo de realizar alguma coisa [...]. Para isto, é necessário priorizar as possibilidades de realização e hierarquizá-las. Para esta hierarquização, há duas dimensões fundamentais: (a) afetiva e (b) cognitiva. A dimensão afetiva é responsável pelo valor (investimento afetivo) atribuído a cada meta e a cognitiva refere-se à capacidade de ordenar, função da inteligência. Assim, somente é possível hierarquizar possibilidades se existirem valores.

Justamente por isso, iniciamos nossa discussão retomando a ideia da afetividade implicada nos processos educativos, na medida em que nossos sentimentos, valores e crenças se articulam aos nossos sonhos e às nossas ações como seres humanos e como profissionais da educação. Além disso, nosso processo de formação inicial (graduação) também impacta nosso ser e estar no mundo e ajuda a construir nossa identidade como professores. Por isso, discutimos também a respeito dos saberes docentes e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Portanto, construir um projeto de vida, tendo como foco a qualidade de vida, significa planejar os passos para alcançarmos nossas aspirações e realizarmos nossos sonhos, mesmo quando enfrentamos algumas adversidades – daí a importância da resiliência.

A concepção de resiliência vem do campo da Física e da Psicologia. Para a primeira, trata-se da propriedade que alguns corpos possuem em retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação. Já para a Psicologia, que se apropriou do termo da Física, a resiliência corresponde à capacidade dos indivíduos de adaptar-se às mudanças, superar obstáculos e resistir às pressões relacionadas a perdas, frustrações, estresse, etc. Angst (2009, p. 253) compreende a resiliência como a

capacidade de um determinado sujeito ou grupo passar por uma situação adversa, conseguir superá-la e sair dela fortalecido. Pessoas resilientes apresentam características como autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade e tolerância ao sofrimento.

# PARTE 2

Esta parte é constituída de sete capítulos que versam sobre propostas interdisciplinares de ensino, elaboradas com base em objetos de conhecimento de Geografia. São dois capítulos (1 e 2) dedicados à problemática urbana e outros dois (3 e 4) que tratam da temática da natureza e da degradação ambiental. Temos também um capítulo (5) sobre a construção do território brasileiro; um (6) a respeito dos deslocamentos espaciais; e um (7) sobre as relações de poder, estudadas por meio da análise de mapas. Todos eles foram desenvolvidos com base na construção de proposições de sequências de ensino (SE) que implicam a retomada das dimensões abordadas na Parte 1. Essa retomada é feita por meio do desenvolvimento da narrativa (dimensões 2 e 3; seção “Interdisciplinaridade”) e da indicação de procedimentos avaliativos com devolutivas diversas aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (dimensão 4).

Esses capítulos retomam ainda a dimensão 1 (seção “Eu, professor”) e trazem, ao final, uma problematização em torno das juventudes (seção “Protagonismo juvenil”). Eles foram construídos com base em metodologias de ensino ativas e diversificadas, tais como análise fílmica; estudo de meio; análise e produção textual; rotação de estações; aula invertida; construção de narrativas histórico-geográficas; leitura, interpretação e produção de textos, intertextos e mapas; uso de tecnologias digitais; entre outras. Nesses capítulos apresentamos ainda diversos boxes que trazem sugestões de outros objetos do conhecimento geográfico que podem ser abordados usando metodologia similar, além de dicas de *sites*, livros, tecnologias digitais, etc. que podemos usar em nossas aulas.

## 1

### A cidade na atualidade



Vista aérea da cidade de São Paulo, mostrando o bairro nobre Morumbi e a favela Paraisópolis, 2016.

CAIO PEDERNEIRAS/SHUTTERSTOCK

Diferentes áreas do conhecimento estudam o fenômeno urbano afinal, caminhamos para a urbanização completa da sociedade, que continua se desenvolvendo velozmente e de forma desigual. Esse fenômeno se apresenta principalmente nas cidades, que são marcadas por, entre outros aspectos, segregação, violência e estratificação.

É primordial compreendermos como esse processo se manifesta; por isso, pensando na importância dessa abordagem no Ensino Médio, propomos algumas atividades que possibilitam conhecer melhor as contradições da produção do espaço urbano por meio da articulação dos componentes curriculares que fazem parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A abordagem contemplará aspectos da formação e do desenvolvimento das cidades em escalas nacional e global, para que possamos identificar as semelhanças e diferenças dos diversos processos de urbanização ao longo da história, com destaque para as questões contemporâneas.

Para o desenvolvimento da proposta de estudo, sugerimos alguns procedimentos metodológicos, tais como leitura e interpretação de charges, realização de um painel expositivo e um debate em sala de aula. A fim de aprofundar ainda mais as nossas discussões, trabalharemos também com análise fílmica e produção de audiovisual.

## INTERDISCIPLINARIDADE

A perspectiva da interdisciplinaridade no estudo da urbanização está diretamente ligada ao tema gerador. Desse modo, questões como as desigualdades urbanas (Geografia), o desenvolvimento das cidades no contexto da industrialização (História), a individualidade e a vida em comunidade (Filosofia) e a organização social em sociedades tradicionais e urbano-industriais (Sociologia) serão estudadas de forma articulada nas atividades propostas.

Além disso, ao longo da SE, outros objetos de conhecimento dos demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas serão mobilizados e debatidos, visando estimular a aprendizagem dos estudantes.

Ao propormos o trabalho com filmes, objetivamos analisar e caracterizar as dinâmicas da urbanização, sobretudo as desigualdades e as segregações materializadas no espaço (Geografia), refletindo sobre os avanços e recuos dos direitos sociais, políticos e civis em um contexto histórico (Sociologia e História) e debatendo conceitos como violência e cidadania, entre outros (Filosofia). Ou seja, todas as etapas da SE têm como premissa a análise e a seleção de objetos de conhecimento de forma a considerar habilidades da área que possam dialogar entre si, promovendo a interdisciplinaridade.



Vista aérea de Mumbai, Índia, mostrando a proximidade de uma favela com caros edifícios. 2019.

SNEHAL PALKAR/ALAMY STOCK PHOTO/FOOTAREINA

Professor, existem diversas formas de abordar a temática da urbanização, que é muito marcante no nosso cotidiano, uma vez que direta ou indiretamente somos afetados pelo seu processo contemporâneo. Assim, sugerimos algumas questões para que você possa refletir sobre como tem trabalhado e como poderá trabalhar esse assunto: Como tenho abordado essa temática com os estudantes? As estratégias de ensino, as metodologias e as formas de avaliação têm sido satisfatórias? Quais são os resultados alcançados? Como essa temática é geralmente tratada pela Geografia? Como podemos fazer uma articulação com objetos de conhecimento de outros componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Como posso inserir a minha realidade cotidiana e a dos estudantes nesses estudos? A imagem no início deste capítulo reflete algo dessa realidade? Como posso explorá-la para despertar o interesse pelo estudo de urbanização?

## » Problematização inicial

### Análise de charges

#### Proposta 1

| Ficha da atividade                                      |   |
|---|---|
| <b>Tempo da atividade:</b>                              | Uma aula de 45/50 minutos.  |
| <b>Objetivo(s) e justificativa(s) para a atividade:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a leitura/interpretação de charges (articulação com a área de Linguagens e suas Tecnologias).</li> <li>• Identificar impactos derivados da urbanização (articulação com Sociologia e História).</li> </ul> <p>É importante que os estudantes tenham contato com diferentes linguagens no processo de aprendizagem. A leitura e interpretação de charges, que abordam a temática em questão, ajudam na compreensão dos fenômenos espaciais e na disseminação de informações e ideias sobre a urbanização atual.</p> |

Professor, inicialmente, apresente aos estudantes o conjunto de atividades que serão desenvolvidas (tema gerador, objetivos, formas de avaliação e de acompanhamento, devolutivas, competências gerais e específicas e habilidades mobilizadas).

A seguir, proponha a análise das charges, em duplas, e oriente-os a produzirem um texto no qual sinalizem os subtemas expostos (processos ligados à urbanização) nas representações e quais conclusões podem ser tiradas delas.

Nessa análise, os estudantes devem considerar elementos da realidade brasileira, apontando como a urbanização se expressa na cidade onde residem e estudam (esse texto pode englobar a análise de todas as charges ou apenas de algumas selecionadas pelas duplas e que mais se aproximem da realidade local). O quadro a seguir pode ser utilizado como um esquema para a organização do texto a ser produzido:

| Charges  | Descrição das charges | Causas/consequências do que foi descrito | Como isso se manifesta na minha cidade/ no meu bairro? |
|----------|-----------------------|--|--|
| Charge 1 | ██████████            | ██████████                               | ██████████   |
| Charge 2 | ██████████            | ██████████                               | ██████████   |
| Charge 3 | ██████████            | ██████████                               | ██████████   |
| Charge 4 | ██████████            | ██████████                               | ██████████   |
| Charge 5 | ██████████            | ██████████                               | ██████████   |

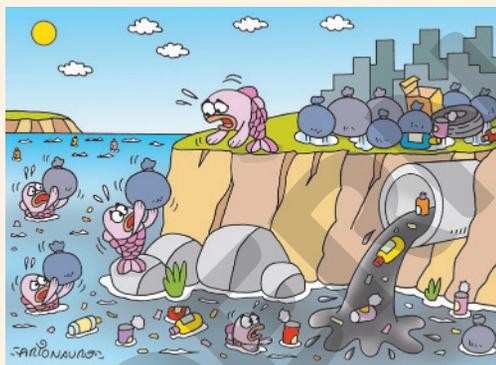
**Estratégias de avaliação e de devolutiva**

- Oriente os estudantes a realizarem as análises das charges e responderem às questões. Após essa etapa, promova a leitura coletiva das produções, com sistematização das discussões, que serão retomadas ao final do desenvolvimento da sequência de ensino (SE).
- Como forma de sistematização e de **devolutiva**, nesse primeiro momento da SE, sugerimos que você elabore um grande mapa mental na lousa, com base nas principais contribuições dos estudantes com a produção e socialização dos textos. Preste atenção no que os estudantes falam durante a socialização. Conceitos da área do conhecimento podem surgir em diferentes contextos. Registre as ideias para posterior discussão. **Para saber mais sobre o trabalho com charges, ver as referências bibliográficas comentadas referentes a este capítulo.**

Observe as charges a seguir:



Charge 1



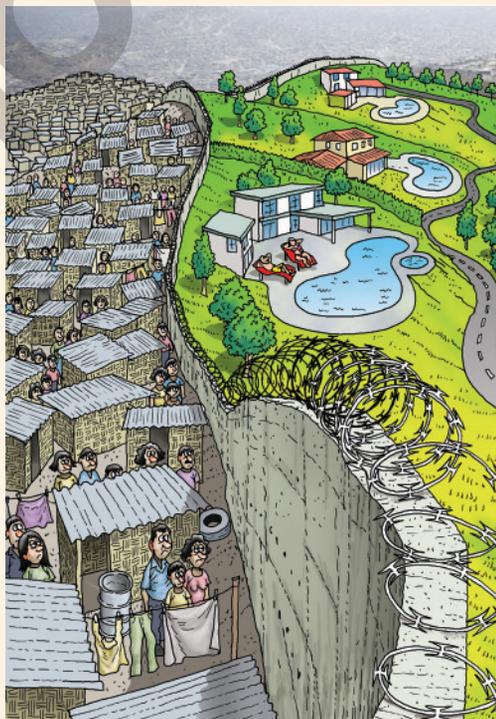
Charge 4



Charge 2



Charge 3



Charge 5

Continua

Continuação

Observe no quadro a seguir o que pode ser esperado como possíveis respostas dos estudantes.

| Charges  | Descrição das charges   | Causas/consequências do que foi descrito  | Como isso se manifesta na minha cidade/no meu bairro? |
|----------|---|---|---|
| Charge 1 | A charge procura representar os alagamentos das vias urbanas de várias cidades em dias de chuvas intensas.  | Como causas, os estudantes poderão sinalizar: a) impermeabilização dos solos; b) entupimento de bueiros em razão da destinação inadequada do lixo; c) transformação das áreas de várzeas dos rios em avenidas (marginais).<br>Como consequência, eles poderão apontar: a) alagamentos de ruas e de estabelecimentos; b) paralisação do tráfego; c) mortes por afogamentos.  | Resposta pessoal.                                     |
| Charge 2 | A charge aborda as consequências de se priorizar o transporte individual em detrimento do coletivo em nossas metrópoles e cidades.  | Como causa, os estudantes podem apontar a adoção de políticas de mobilidade urbana que privilegiam o transporte rodoviário individual nas cidades em detrimento dos transportes coletivos, como ônibus e metrô.<br>Como consequência, eles podem sinalizar: a) engarrafamentos nas principais vias urbanas, sobretudo em horários de pico de tráfego; b) elevação da poluição do ar e da poluição sonora; c) dispêndio de mais tempo para o deslocamento, por exemplo, entre a casa e o trabalho (e vice-versa).  | Resposta pessoal.                                     |
| Charge 3 | A charge faz uma crítica ao aumento da violência urbana, muito presente nas grandes metrópoles.   | Como causa, os estudantes podem citar: a) o aumento da desigualdade social, que contribui para o crescimento da criminalidade; b) as disputas entre diferentes grupos pelo controle do espaço urbano (o chamado “poder paralelo” ao Estado); c) ações de órgãos de Estado realizadas de forma intempestiva e sem planejamento adequado.<br>Como consequência, espera-se que sinalizem: a) aumento de mortes entre a população civil, que não está ligada diretamente às disputas pelos territórios urbanos; b) aumento do medo na sociedade; c) estímulo ao crescimento da indústria da segurança privada, destinada a poucos cidadãos. | Resposta pessoal.                                     |
| Charge 4 | A charge faz uma crítica à destinação inadequada dos resíduos urbanos, que acabam contaminando as águas superficiais da cidade. Ao mesmo tempo, crítica a falta de ação humana para resolver o problema, restando aos peixes tentarem fazer a limpeza do curso de água. | Como causas, os estudantes poderão citar: a) a destinação indevida dos resíduos urbanos; b) a falta de tratamento de esgoto, que é depositado <i>in natura</i> nos cursos de água.<br>Como consequência, os estudantes poderão sinalizar: a) poluição/contaminação da água; b) destruição da biodiversidade aquática.   | Resposta pessoal.                                     |
| Charge 5 | A charge expressa uma das formas de segregação socioespacial.   | Como causa, os estudantes podem apontar: a) o aumento da desigualdade social e econômica; b) o medo das classes sociais mais abastadas de conviver com pessoas pobres; c) ações estratégicas do mercado imobiliário visando ao aumento dos ganhos econômicos com a habitação para as altas rendas.<br>Como consequência, os estudantes podem sinalizar: a) o aumento do distanciamento social entre ricos e pobres; b) o aumento da discriminação social, com a intensa fragmentação do tecido social urbano (o contato entre os diferentes praticamente é eliminado em uma sociedade que segrega espacialmente).                       | Resposta pessoal.                                     |

## Aprofundando

O mapa mental é uma estratégia de ensino criada no final dos anos 1960 usada no processo de sistematização (resumo) dos estudos. Para isso, podem ser utilizadas palavras-chaves (ou até mesmo frases) que se articulam umas às outras, por meio de setas ou outros símbolos. O uso de diferentes cores ajuda a destacar as ideias mais importantes.

Por ter uma estrutura esquematizada e sintética, o mapa mental ajuda na fixação dos conteúdos estudados, podendo ser consultado sempre que necessário.

Geralmente, para a produção de um mapa mental, utilizamos uma folha A4, em branco e na horizontal (ou virando o caderno na horizontal). Na parte superior ou no centro da folha, escrevemos o tema em questão. Em seguida, selecionamos as palavras-chaves e os desenhos ou símbolos que serão utilizados para assinalar os pontos de destaque da discussão, de maneira resumida e objetiva. Se necessário, podemos alterar o mapa mental, agregando novas informações, para que ele expresse de maneira mais fiel o conteúdo estudado. Veja um exemplo de mapa mental:



## Atividades alternativas para a problematização inicial

### Proposta 2

A problematização inicial é importante para que o professor diagnostique os conhecimentos dos estudantes acerca da temática. Seria interessante que os grupos de trabalho fossem formados considerando a diversidade de opiniões, os diferentes graus de compreensão do assunto e a maturidade dos estudantes em analisar problemas e propor soluções (sugerimos grupos de, no máximo, cinco estudantes).

Formar grupos com essa diversidade permite que os estudantes aprendam a lidar com opiniões divergentes e também induz o trabalho colaborativo. Para fazer a avaliação diagnóstica sobre as marcas da cidade, sugerimos, ainda, elencar algumas questões sobre as charges que podem orientar tanto a interpretação delas quanto a elaboração do texto que os estudantes deverão produzir. São elas:

- 1) Quais assuntos/temas são retratados nas charges?
- 2) Na sua opinião, quais mensagens os autores das charges 1, 2 e 5 queriam comunicar para os seus leitores?
- 3) Quais são os personagens da charge 3?
- 4) Na charge 3, por que a estudante está vestida dessa maneira? Isso é necessário?
- 5) Na cidade onde você mora é possível detectar algo semelhante ao que está representado em alguma das charges? Explique sua resposta.

As respostas são pessoais/coletivas. Estimule os estudantes a analisarem bem as charges e a discutirem com o grupo antes de apresentarem suas respostas.

### Proposta 3

Essa problematização pode ser feita também com a exposição de uma sequência de imagens/fotografias que retratem características das cidades na atualidade. Nessa exposição, os estudantes poderão identificar elementos marcantes da urbanização, que servirão de base para a elaboração dos textos. As imagens/fotografias podem, inclusive, articular a realidade local com a nacional e a mundial.

Se considerar pertinente, formule questões que estimulem os estudantes a analisar as imagens expostas. Deixe que eles falem livremente e anote na lousa as contribuições.

### » Desenvolvimento da narrativa

| Ficha da atividade                                      |  |
|---|--|
| <b>Tempo da atividade:</b>                              | Duas a três aulas de 45/50 minutos.  |
| <b>Objetivo(s) e justificativa(s) para a atividade:</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer as características de organização urbana na contemporaneidade.</li><li>• Comparar a formação/desenvolvimento das cidades atuais com os mesmos processos em cidades de outros momentos históricos.</li><li>• Identificar formas de segregação socioespacial na cidade.</li><li>• Refletir sobre os problemas da urbanização contemporânea.</li></ul> <p>Para que os estudantes tenham condições de elaborar/aplicar novos conhecimentos sobre a produção e reprodução do espaço urbano, é importante que eles conheçam os principais aspectos históricos da urbanização, com destaque para os acontecimentos mais recentes desse processo, que é desigual e contraditório. Isso pode ser apreendido por meio do acesso aos conhecimentos científicos que foram construídos em momentos anteriores, uma vez que se objetiva com essas aprendizagens preparar os estudantes para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e em bases democráticas, como prevê a competência geral 1 da Educação Básica.</p> |

A perspectiva da Geografia e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve começar a ser esboçada de maneira mais formalizada, com base no discurso científico. Assim, considerando o que os estudantes apresentaram inicialmente, dê prosseguimento aos estudos apresentando conteúdos, conceitos e processos ligados à formação e ao desenvolvimento da cidade, procurando articular os objetos de conhecimento que perpassam a Geografia e os demais componentes curriculares de Ciências Humanas.

Esse é o momento em que o professor assume o controle das discussões sobre o tema proposto na SE. Assim, essa narrativa (exposição do professor) poderá ser feita de diversas formas: por meio da discussão de tópicos que orientarão a conversa; por meio de uma série de questões, que poderão ser respondidas ao longo da(s) aula(s); por meio da análise e da discussão de um filme/documentário que aborde o tema em questão; pela leitura de um texto, de forma coletiva e dialogada, entre professor e estudantes, além de outras estratégias.

Alguns tópicos de abordagem são sugeridos a seguir. Porém, o professor pode (e deve) selecionar outros pontos de discussão que tenham relação com o tema gerador, os objetos de conhecimento selecionados e as habilidades que deverão ser desenvolvidas com essa proposta.

**É fundamental que o professor desenvolva a narrativa abordando os aspectos da urbanização e organização da cidade na qual a escola está localizada. Nesse momento, é importante retomar aquelas questões discutidas no início deste capítulo no momento da problematização inicial.**

### Tópicos sugeridos para o desenvolvimento da narrativa

1. As cidades na atualidade e o processo de urbanização (cidades globais, sustentáveis/verdes, megalópoles, megacidades).
2. Comparação entre as cidades atuais e as cidades na Antiguidade, na Idade Média e durante a Revolução Industrial.

3. Conceitos ligados à cidade: urbano, urbanismo, urbanização, democracia, cidadania, justiça, igualdade.
4. As desigualdades urbanas no Brasil e no mundo (segregação socioespacial, violência urbana, vulnerabilidade social, territorialidades juvenis na cidade).
5. Movimentos sociais e o direito à cidade (a luta pela moradia, por educação, por saneamento).
6. Impactos sociais e ambientais nas cidades.

**Nas referências bibliográficas comentadas deste capítulo, são elencados alguns textos que poderão auxiliar na preparação da narrativa.**

## PROCESSOS AVALIATIVOS

### Estratégias de avaliação e de devolutiva

Um dos principais desafios da vida escolar para os estudantes é a sistematização do que estão aprendendo. Então, sugerimos que você, professor, trabalhe com eles a elaboração de um mapa mental, para que desenvolvam a capacidade de sistematização do conhecimento e, ao mesmo tempo, você tenha elementos de avaliação do que está sendo estudado (ver no box “Aprofundando”, da página 85, como se organiza um mapa mental).

Como forma de **devolutiva** para os estudantes, para que eles reconheçam os seus avanços e identifiquem as próprias dificuldades de aprendizagem, sugere-se que o professor: **a)** faça a correção dos mapas mentais produzidos pela turma; **b)** debata com os estudantes os principais pontos apresentados nos referidos mapas, retomando questões que não foram bem esclarecidas; **c)** construa com os estudantes um novo mapa mental (na lousa) para sintetizar as discussões dessa fase da SE, rerepresentando/reorganizando o conteúdo dos tópicos estudados.



### Aprofundando

O estudo da urbanização e da metropolização compreende aspectos dos diferentes componentes curriculares que fazem parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Uma importante contribuição para compreendermos melhor a criação e o desenvolvimento das cidades vem da Filosofia, por meio dos estudos do intelectual francês Henri Lefebvre, cujos textos servem de referência para entendermos como ocorrem os processos de reprodução social do espaço, com suas inúmeras contradições.

Já na Sociologia temos a Sociologia urbana, que nos ajuda a analisar as diferentes formas de relações sociais no espaço urbano. Podemos destacar, por exemplo, os estudos derivados da Escola de Chicago, fundamentais para compreendermos as organizações das cidades no início do século XX.

A chamada questão urbana também tem mobilizado os historiadores. Nesse sentido, a História tem contribuído para o aprofundamento do debate sobre a cidade por meio de pesquisas sobre sanitarismo, memória, patrimônio e arquitetura, entre outros temas.

A cidade é, ainda, um dos temas canônicos da Geografia, que busca compreender, em diálogo com os outros campos do saber, os variados processos de construção dos espaços, territórios e lugares nas cidades, o processo de urbanização e metropolização, as políticas envolvendo a produção do espaço urbano e as dinâmicas do planejamento urbano, entre outros aspectos.



### Tecnologias digitais

Existem diversas ferramentas *on-line* para a elaboração de mapas mentais, tais como o Coggle, o Mindmeister, o Mind Node e o Canva. Para entendê-las, sugerimos que seja realizada uma pesquisa na internet, pois existem inúmeras videoaulas que explicam como utilizá-las e explorá-las. Para a pesquisa, sugerimos como palavras-chaves: **mapa conceitual** ou **mapa mental**.

## » Elaboração/aplicação de novos conhecimentos

### Análise fílmica

| Ficha da atividade                                      |  |
|---|--|
| <b>Tempo da atividade:</b>                              | Duas a três aulas de 45/50 minutos.  |
| <b>Objetivo(s) e justificativa(s) para a atividade:</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar e caracterizar dinâmicas da urbanização por meio de análises de filmes sobre essa temática.</li><li>• Produzir textos que retratem o entendimento do estudante sobre a urbanização.</li><li>• Comparar processos de ocupação do espaço urbano no passado e no presente.</li><li>• Refletir sobre as diversas relações sociais (individuais e coletivas) que são construídas no espaço urbano.</li></ul> <p>Além da leitura e interpretação de charges e da elaboração de mapas mentais, a análise de filmes pode ser também uma excelente metodologia para estimular as aprendizagens. Isso porque o filme mobiliza os estudantes, que, na maioria das vezes, se envolvem com o enredo, com a música e com a trama apresentada. Desse modo, o filme pode ser usado para a elaboração de hipóteses e a construção de argumentos sobre determinadas temáticas que são debatidas em sala de aula, para a análise de eventos da vida cotidiana e para a identificação de diferentes valores que perpassam as sociedades, entre outros elementos da realidade.</p> |

Os encaminhamentos realizados até aqui objetivaram fazer com que os estudantes se apropriassem de alguns objetos de conhecimento por meio da mobilização de algumas habilidades. Nesse momento, é importante possibilitar situações de aprendizagem por meio das quais os estudantes possam fazer inferências sobre o que já foi analisado e/ou elaborar novos conhecimentos acerca do tema gerador. Como esse tema é bastante amplo, abarcando categorias, competências e habilidades diversas, sugerimos que seja feito um recorte nas discussões para aprofundar as análises (outras sequências de ensino podem estar articuladas com o tema gerador).

O professor deverá projetar, em sala de aula, os dois filmes indicados, visando explorar aspectos da urbanização contemporânea, tais como a insígnia da segurança, a apropriação do discurso ambiental pelo mercado imobiliário, que resulta na formação de enclaves fortificados e na segregação espacial, presentes no filme *A vila*, e as grandes desigualdades urbanas presentes em diferentes lugares do mundo e como a população em situação de vulnerabilidade social se organiza, com o auxílio de diferentes instituições, para minimizar tais desigualdades, que permeiam o filme *Elefante branco*.

Nesse momento, é interessante que a turma seja dividida em quatro ou seis grupos, e que seja delegado, a cada um, o filme e a ordem para a discussão posterior. Durante a organização dos trabalhos, apresente aos estudantes a relação entre os filmes escolhidos para análise e o tema gerador da SE, estimulando o interesse deles pelas películas.

A ideia aqui é refletir sobre as formas de manifestação da segregação socioespacial e das desigualdades nas cidades e suas consequências. Tais processos ocorrem de diferentes maneiras e, desde o final do século XX, tornaram-se mais recorrentes, seja nas pequenas e médias cidades, seja nas grandes metrópoles mundiais. Para o desenvolvimento da atividade, propomos o seguinte percurso: **a)** assistir aos filmes e analisá-los com base em um roteiro; **b)** resenhar os filmes; **c)** realizar um debate amplo sobre as películas, a partir do roteiro respondido e da resenha elaborada.

Propomos a análise dos seguintes filmes com temáticas ligadas à urbanização: *A vila* (*The Village*, em inglês) e *Elefante branco* (*Elefante blanco*, produção argentina).

O **filme 1**, *A vila*, retrata a vida de um grupo de pessoas que se propõe a desenvolver, em uma floresta particular (uma reserva ecológica) de, aproximadamente, 2,4 quilômetros quadrados, um estilo de vida diferenciado, retomando relações semelhantes às que existiam no final do século XIX. Antes de iniciar a exibição do audiovisual, leia com os estudantes o roteiro que deverá ser respondido.

O **filme 2**, *Elefante branco*, narra o cotidiano de dois padres que ajudam pessoas de baixa renda em uma comunidade na periferia de Buenos Aires, abordando as diferentes características da urbanização em uma das principais metrópoles da América Latina. Explorar as diferenças socioespaciais entre as áreas mostradas no audiovisual e as áreas turísticas da cidade, como as regiões de Puerto Madero, Palermo e Recoleta, é uma proposta de abordagem interessante.



### Aprofundando

Não é de hoje que o cinema produz e dissemina representações/imagens da nossa realidade. Desse modo, ele contribui para a difusão de costumes, conhecimentos, etc. Desde a sua invenção, o cinema ofereceu ao seu vasto público uma série de imagens do mundo que nos cerca, focalizando variadas temáticas, por meio dos gêneros existentes (ação, aventura, comédia, romance, ficção, drama, entre outros). Assim, essa ferramenta se torna uma importante metodologia para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica e na Superior (NAPOLITANO, 2009).

Dialogando com Napolitano (2009), é importante, porém, que tenhamos alguns cuidados no momento de adotar essa metodologia de trabalho. Por exemplo, devemos evitar exibir filmes de forma recorrente para suprir a ausência de professores, pois isso pode passar a ideia de que não está tendo aula. Também não é aconselhável a exibição de vídeos que não tenham relação direta com o conteúdo trabalhado em sala de aula, já que isso pode levar os estudantes a pensar que a aula não foi adequadamente preparada. Assim, é preciso contextualizar o vídeo com o que está sendo estudado no componente curricular ou na área.

Sugere-se fazer alguns “destaques” no vídeo para retomar discussões articuladas com o conteúdo. É importante usar essa metodologia como forma de sensibilização para despertar o interesse dos estudantes para novos temas que serão debatidos em aula. Ao mesmo tempo, o vídeo pode ser usado para aproximar os estudantes de diferentes realidades ou para mostrar de maneira direta ou indireta o que está sendo estudado. Por fim, o audiovisual pode ser produzido de forma a servir como documento, registrando as atividades de aprendizagens desenvolvidas, como aulas, eventos, estudos do meio, etc. (NAPOLITANO, 2009).

**Nas referências bibliográficas comentadas deste capítulo, indicamos algumas leituras que abordam questões sobre a exibição de filmes na escola.**

## PROCESSOS AVALIATIVOS

### Estratégias de avaliação e de devolutiva

- Leia com os estudantes a ficha técnica dos filmes e apresente uma sinopse deles.
- Leia também as questões propostas nos roteiros e esclareça as dúvidas que eles tiverem sobre a atividade.
- Oriente-os a resolver as questões propostas.

### Informações sobre os filmes

**Título no Brasil:** *A vila*

**Título original:** *The Village*

**Ano de lançamento:** 2004

**País de origem:** Estados Unidos

**Classificação etária:** 14 anos

**Gênero:** Suspense

**Duração:** 109 minutos

**Direção:** M. Night Shyamalan

**Título no Brasil:** *Elefante branco*

**Título original:** *Elefante blanco*

**Ano de lançamento:** 2012

**País de origem:** Argentina

**Classificação etária:** 16 anos

**Gênero:** Drama

**Duração:** 105 minutos

**Direção:** Pablo Trapero

Continua

**Filme: A vila**

1. Observe o ambiente em que o grupo habita e analise o motivo que levou as pessoas a viverem em Covington.
2. Relacione pelo menos cinco características do cotidiano dos personagens.
3. Como o grupo enxerga a vila? Quais diferenças podem ser apontadas entre a vila e a cidade?

**Filme: Elefante branco**

1. Indique os problemas enfrentados pelos moradores da comunidade Villa Virgem no seu cotidiano. Analise as dificuldades vivenciadas pela assistente social Luciana e pelos padres Julián e Nicolás.
2. De que forma a desigualdade socioespacial é retratada no filme?
3. Analise criticamente o papel do Estado diante das dificuldades dos moradores da periferia e perante a desigualdade socioespacial apresentada.

**Analogias entre os filmes e deles com a realidade brasileira:**

1. Aborde comparativamente as soluções encontradas pelos moradores de Covington e de Villa Virgem para superar suas dificuldades.
2. Compare as realidades de Covington e de Villa Virgem à situação da maioria das cidades brasileiras, incluindo a cidade onde você reside. Enumere as causas que levam a essa situação.
3. Como você poderia contribuir para melhorar a realidade do seu bairro ou até mesmo da sua cidade?

**Observação:** *esses roteiros são apenas sugestões de abordagem para estimular o trabalho com as competências gerais 4 e 7, da Educação Básica, já que há o uso de uma linguagem visual-sonora e artística para partilhar ideias e sentimentos sobre aspectos da urbanização.*

- **Debate em sala:** considerando os resultados do painel expositivo, estimule uma discussão sobre o conteúdo do filme. Procure sistematizar as contribuições dos estudantes, organizando as principais conclusões na lousa como forma de **devolutiva**.

## » Elaboração/aplicação de novos conhecimentos e reflexão sobre o que foi apreendido

### Produzindo o audiovisual com os estudantes

| Ficha da atividade                                      |  |
|---|--|
| <b>Tempo da atividade:</b>                              | Duas a três aulas de 45/50 minutos.  |
| <b>Objetivo(s) e justificativa(s) para a atividade:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar o conhecimento apreendido durante o desenvolvimento da SE.</li> <li>• Elaborar/apresentar produtos que reflitam as aprendizagens desenvolvidas nessa proposta didática.</li> <li>• Comparar as características da produção do espaço urbano em que os estudantes estão inseridos com outros espaços do Brasil e do mundo.</li> <li>• Identificar processos de desigualdades sociais e espaciais na realidade local.</li> <li>• Estimular o protagonismo juvenil, criando formas de intervenção no meio em que os estudantes estão inseridos.</li> </ul> <p>As atividades propostas nesse momento são importantes para que os estudantes desenvolvam a capacidade de sistematizar e formalizar o conhecimento apreendido até aqui. Trata-se de um momento em que deve ser estimulado, ainda mais, o protagonismo dos estudantes, que elaborarão produtos articulando os quatro componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e enfocando a própria realidade, com vistas a promover ações de melhorias do lugar em que vivem.</p> |

A produção de um audiovisual é uma forma de aprendizagem significativa, pois coloca o estudante diante de um desafio e da possibilidade de criar algo que é único, que explora a sua visão acerca de algum tema. Segundo Fresquet (2013, p. 97), “quando uma criança ou jovem filma, em silêncio e com atenção, se acerca do mundo e o mundo se aproxima dele/a”. Assim, ocorre uma aproximação dos estudantes à realidade que os cerca.

O trabalho proposto requer discussões prévias sobre a temática do audiovisual, orientação dos professores envolvidos no projeto, demarcação da área de campo a ser estudada e filmada e trabalho final de edição e encadeamento lógico das ideias.

Comece definindo com os estudantes para que serve esse audiovisual na forma de minidocumentário, para quem ele é destinado e onde será divulgado e exibido. Essas são algumas ações que ajudarão no melhor direcionamento da produção. É sempre bom assistir a alguns minidocumentários já realizados e analisá-los, pois isso pode servir de repertório e inspiração.

Propomos a seguinte sequência para a realização desse trabalho.

## **Roteiro**

Embora não se pretenda criar um roteiro dentro da exigência da indústria cinematográfica, é importante que os grupos de trabalho criem um esboço da ideia. Para tanto, podem inicialmente responder a questões como:

- a) O que pretendemos mostrar com o audiovisual?
- b) Qual é a temática específica sobre a cidade que será abordada?
- c) Qual é o conteúdo para a filmagem (o espaço, o cotidiano das pessoas, os impactos sociais e ambientais, os problemas de transporte, circulação, falta de moradia, etc.)?
- d) Haverá entrevistas? Em caso positivo, é preciso ter um documento para uso da imagem.
- e) Que cenas serão rodadas? Como e quando elas serão intercaladas? Haverá inserção de legendas ou algum tipo de animação, trilha sonora ou efeitos sonoros? Como os atores atuarão (entrevistas, narrações, encenações, etc.)?

## **Local de filmagem**

O local a ser filmado, bem como data e horário, devem ser previamente estabelecidos. Por questão de segurança, é recomendável que os estudantes estejam acompanhados por adultos responsáveis nessa etapa do trabalho.

## **A filmagem e o encadeamento**

- Estabeleça as etapas do minidocumentário (introdução, desenvolvimento e conclusão), sinalizando o tempo de cada parte. Procure fazer uma introdução que prenda a atenção de quem vai assistir ao filme. Isso pode ser feito com perguntas que serão respondidas ao longo do vídeo. Estruturar o minidocumentário em etapas pode ajudar na organização de todo o material.
- Organize as cenas e faça um plano de sequências do vídeo. Em seguida, converse com os outros membros da equipe, procurando finalizar a estrutura do minidocumentário e montar um cronograma de filmagens.
- No caso de realização de entrevistas, estruture as perguntas e envie para seu entrevistado com antecedência, pois isso facilita o trabalho. Antes de iniciar as gravações, estabeleça um contato com o entrevistado para promover um clima agradável entre todos. É sempre bom gravar mais de uma vez as entrevistas.

## Edição

- Antes de proceder à edição, os grupos devem conversar com os professores orientadores.
- Existem diversos programas gratuitos de edição de audiovisual para computadores e até mesmo para celulares. É importante que os grupos tenham visão colaborativa para que um ajude o outro nessa etapa, oferecendo dicas de uso desses programas.
- A edição deve conter o título do audiovisual; os nomes dos estudantes produtores da obra, assim como a sua função específica (direção, edição, filmagem, roteiro, entrevista); os nomes dos colaboradores (entrevistados, ajudantes de filmagem, colaboração na edição); e a listagem de todas as referências utilizadas (textos, vídeos de terceiros, música, etc.).
- Após a gravação, oriente-os a assistir quantas vezes forem necessárias a todo o material filmado. Depois devem fazer a edição do vídeo, apresentá-lo para todos os integrantes do seu grupo (caso a edição tenha sido feita só por alguns deles) e para o professor, para avaliações e correções, e postá-lo na rede social indicada pelo professor, para acesso dos demais colegas e de todos os interessados.
- Ao produzirem um audiovisual de aproximadamente 1 a 5 minutos sobre aspectos da urbanização, os estudantes deverão contrapor as realidades sociais e espaciais que são apresentadas nos filmes assistidos com o que eles vivenciam e/ou conhecem sobre a realidade local. Desse modo, eles deverão colocar nessa produção as suas visões sobre a urbanização e, ao mesmo tempo, deverão expor possíveis soluções para os problemas que forem detectados nessa criação artística. Ou seja, tal produção deve expressar maneiras de agir sobre o meio em que os estudantes vivem.

### PROCESSOS AVALIATIVOS

#### Estratégias de avaliação e de devolutiva

- A turma deverá ser organizada em grupos de, no máximo, cinco pessoas para a realização de um minidocumentário sobre as características da urbanização na realidade local, destacando abordagens como a segregação e as desigualdades socioespaciais.
- A avaliação será feita em três momentos:

| Momento da avaliação                   | Sugestão de critérios de avaliação  |
|--|---|
| <b>a) Produção do minidocumentário</b> | Proposta geral do minidocumentário; roteiro; recursos utilizados para a filmagem; efeitos sonoros e digitais na produção; qualidade da edição, etc.   |
| <b>b) Análise do público</b>           | Algumas questões que podem mobilizar a avaliação dos estudantes:<br>O documentário despertou o interesse da turma? Estimulou reflexões? De que forma? O documentário contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a temática central trabalhada na SE? Como? O conteúdo apresentado foi relevante? Por quê? A linguagem utilizada foi adequada?   |
| <b>c) Análise crítica do professor</b> | Adequação ao projeto apresentado (discurso, gênero, tempo, etc.); aprofundamento do tema central proposto para a produção do documentário; argumentação utilizada para a produção do filme; pesquisa realizada; inovação na produção do material; estética; posicionamento ético (pontos de vista dos elaboradores do material); presença de conceitos geográficos e articulação com os demais componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. |

Organizado pelos autores com base em NAPOLITANO (2009); RUBIO e NAVARRO (2014).

A **devolutiva** pode ser organizada pelo professor, que entregará a cada grupo uma ficha com a avaliação dos critérios apresentados nesse quadro. Poderá também ocorrer um debate coletivo sobre o conteúdo dessas fichas.

Continua

### Dicas extras de avaliação de aprendizagem

- Caso não seja possível produzir os minidocumentários, sugerimos que você estimule o protagonismo juvenil propondo a realização de uma exposição virtual de cenas de problemas urbanos (segregação, desigualdades sociais e espaciais, etc.) ou a elaboração de *podcasts* sobre o assunto.
- A avaliação será feita em três momentos: **a)** produção da exposição ou *podcasts*; **b)** análise de público (avaliação dos materiais produzidos pelos próprios colegas); e **c)** análise crítica (avaliação dos professores, com critérios predeterminados).



### Tecnologias digitais

Alguns *sites* e ferramentas digitais podem auxiliar na produção de vídeos, exposições virtuais e *podcasts*, por exemplo: o MAC – Curadoria Virtual, o Wordpress, o Canaltech e o Voozer. Também indicamos o programa DaVinci Resolve (disponível em: <<https://www.blackmagicdesign.com/br/products/davinciresolve/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.) e a plataforma de *streaming* Vimeo (disponível em: <<https://vimeo.com/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.).

## PROTAGONISMO JUVENIL

A fim de estimular a comunidade escolar e do entorno a conhecer as diferentes realidades do bairro e da cidade no que se refere à urbanização e suas contradições, os estudantes deverão organizar uma sessão de cinema na escola. Essa sessão de cinema deverá ser divulgada para a comunidade por meio de circular enviada pela direção da escola aos pais/responsáveis, cartazes elaborados pelos próprios estudantes, que podem ser afixados na própria escola e/ou em estabelecimentos comerciais no bairro, redes sociais diversas, rádio comunitária (caso o bairro possua), carros de som, etc.

As salas de exibição poderão estar organizadas de acordo com as temáticas dos documentários (por exemplo: sala segregação espacial; sala pobreza urbana; sala infraestrutura urbana, etc.). Após a apresentação, as pessoas serão convidadas a participar de um debate entre os demais telespectadores e os produtores dos documentários. Caso a escola só tenha uma sala com os instrumentos de projeção, organizar as projeção por horários. É importante que em cada sala de exibição haja um professor acompanhando a exibição e o debate sobre os documentários. Esse professor ficará responsável por elaborar um **relatório descritivo** das observações apresentadas pelo público sobre a atividade proposta. Tal relatório servirá como uma **devolutiva** para os estudantes tomarem conhecimento das impressões resultantes do trabalho elaborado. Isso poderá auxiliar no desenvolvimento de novas atividades.



### Outros objetos de conhecimento

Diversos objetos de conhecimento poderão ser trabalhados por meio das metodologias propostas nessa SE, com destaque para a análise fílmica. Assim, sugerimos a abordagem de temas como: **a)** o processo de ocupação e desenvolvimento da sociedade latino-americana, com seus contrastes, suas desigualdades e disputas, em momentos históricos diferentes; **b)** a formação de diferentes territorialidades na América Latina e no Brasil (os territórios indígenas e de afrodescendentes); **c)** as disputas territoriais nos séculos XX e XXI, trabalhando exemplos de mudanças do reordenamento mundial; e **d)** os processos de industrialização e transformações nas relações de trabalho.