

A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ESTUDO DO MEIO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

**Ricardo Lopes Fonseca
Luciene Barbosa da Silva
Rosana Figueiredo Salvi**

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em articular uma discussão teórica que permita a contextualização, no âmbito da interdisciplinaridade, proposta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a partir da prática do Estudo do Meio. Visa-se responder a seguinte problemática: Como a interdisciplinaridade, proposta na BNCC, articulada ao Estudo do Meio, pode direcionar a uma ação prática a partir da Formação de Professores de Geografia? Os conhecimentos docentes e a prática pedagógica estão essencialmente ligados, pois é no exercício da experiência docente que uma ação é desenvolvida, construída e reconstruída pelo professor, principiando numa atividade dinâmica ao ensinar. A construção de um Estudo do Meio possibilita o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia, proporcionando aos envolvidos nesta atividade a ampliação de uma observação crítica e investigativa acerca da possível naturalidade do viver social.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Geografia; Formação de Professor; Currículo.

INTRODUÇÃO

A preparação na formação inicial do professor de Geografia se molda em uma estratégia para gerar possibilidades para o professor desenvolver as competências e habilidades, que se dão por meio de pesquisas, teorias, experiências, reflexões e ações, e que servirão de base para conduzir o processo educativo dos alunos.

Todo o desenvolvimento da formação de professores exige que se inclua uma reflexão referente aos processos de ensino e de aprendizagem, observando teorias subentendidas, crenças e comportamentos, num crescimento permanente de auto avaliação e de finalidades intelectuais, possibilitando ao professor conhecer-se a si mesmo, e assim poder conhecer o seu aluno.

Neste sentido, o objetivo deste artigo consiste em articular uma discussão teórica que permita a contextualização, no âmbito da interdisciplinaridade, proposta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a partir da prática do Estudo do Meio.

Visa-se responder a seguinte problemática: Como a interdisciplinaridade, proposta na BNCC, articulada ao Estudo do Meio, pode direcionar a uma ação prática a partir da Formação de Professores de Geografia?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A preparação de professores necessita favorecer a construção de conhecimentos obrigatórios pelo exercício profissional, inclusive os de experiência, por serem fornecidos pelo próprio professor e vinculados aos demais saberes em decorrência de uma prática reflexiva (PRADA, 1997).

Os conhecimentos adquiridos pelos professores, necessários à atividade de ensino, formam uma simultaneidade de saberes originados às várias fontes, por exemplo, podem ser fornecidos pelos programas escolares (currículos), pelos livros didáticos e pelas disciplinas ministradas. Esses conhecimentos são demonstrados por Tardif (2002) em quatro categorias, assim definidas como: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência.

Essas definições de Tardif (2002) são confirmadas por Borges (2004, p. 26) quando afirma que “[...] os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários”. Entretanto, Tardif (2002) cita uma interessante distinção existente entre os conhecimentos desenvolvidos no campo da experiência docente e os demais – que resultam das organizações formadoras ou dos programas curriculares –, que são produzidos na prática. Nesse sentido, o conhecimento da experiência é enaltecido na declaração de Tardif (2002, p. 39) ao esclarecer que:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Os saberes oriundos da experiência docente possibilitaram ao pesquisador estabelecer a chamada mediação didática, no decorrer da elaboração dos instrumentos de avaliação realizada pelos aprendizes, de modo que estes fossem alertados acerca dos pontos positivos e negativos do uso, por exemplo, de um recurso didático-pedagógico com um aluno.

Zabala (1998) menciona que os conhecimentos desenvolvidos pelos professores são plurais, heterogêneos, já que geram, na própria realização do trabalho, conhecimentos e demonstrações do saber-fazer e do conhecimento oferecido pelas diversas fontes, que envolvem saberes, competências, aptidões e as condutas dos professores no campo de suas experiências profissionais, que de alguma maneira, provocam mudanças, e, por sua vez, novas atitudes e reorganizações, podendo selecionar o conjunto de saberes.

Essas situações são valorizadas nas afirmações de Cunha (2000), quando comenta que os professores bem preparados demonstram diversas aptidões, que são, na verdade, provocadoras de conhecimento sistematizado. Saviani (2003, p. 14) afirma que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Seguindo essa linha de pensamento, confirmando que o padrão da ciência fundamenta os modelos educacionais, Pimenta (1999) considera ser de muita relevância o professor possuir consciência da grandeza da reflexão originada a partir de sua experiência pedagógica e indica que essa reflexão deve desenvolver um triplo movimento: da reflexão na ação, da reflexão a partir da ação e da reflexão referente à reflexão na ação. Esta autora afirma que essa propriedade de conhecer e interpretar sua prática cotidiana conseguirá tornar o professor em um profissional autônomo e preparado para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem.

Este tipo de pensamento reflexivo permite dois vieses: o primeiro, parte do professor-formador, no momento em que organiza a sequência de sua aplicação, de modo que esteja constantemente refletindo o processo de preparação do curso, e o segundo parte do professor em formação, no sentido que este reflita suas ações no decorrer do curso.

Pimenta (1999, p. 30) complementa, ainda, acerca da “[...] importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”. Destaca também, que as novas disposições produzidas no âmbito da educação reconhecem o professor reflexivo.

Seguindo essa orientação, de conduta reflexiva, é essencialmente relevante a colaboração de Perrenoud (1993, p. 186), ao explicar que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Pimenta (1999) assinala que entre os conhecimentos que representam o ensino, a experiência pode ser destacada como sendo um conhecimento experimentado pelos aprendizes, e saberes que se constroem na atividade docente, no seu dia a dia; os pedagógicos são desenvolvidos na ação, principiando no envolvimento com os conhecimentos educativos e referentes à pedagogia, no qual conseguem representar suas experiências e saberes do crescimento intelectual, isto é, ter noção clara da grandeza do conhecimento.

Caminhando nessa mesma tendência, o conhecimento do ser humano decorrente das obrigações com a sociedade, que se transforma de acordo com a época, pode-se admitir e aceitar a necessidade veemente do professor possuir um conhecimento pedagógico, que poderá determinar os processos de ensino e de aprendizagem no dia a dia de sua atividade. É inegável a incidência de novas possibilidades pedagógicas que surgem com o decorrer dos tempos, e essa ação requer do professor um conhecimento da teoria que poderá subsidiar sua ação pedagógica.

Quando se pode discutir e reconhecer a natureza da vinculação existente entre os professores e os conhecimentos é interessante destacar a opinião de Cunha (2000, p. 162), ao afirmar que “para entender a prática de dar aula do bom professor, é preciso estudar o seu cotidiano e ver os fenômenos sociais que estão a sua volta”.

Para que se realize a preparação profissional, necessita-se buscar de modo constante, conhecimentos mais amplos e profundos, não aceitando que os professores continuem numa estagnação prejudicial à educação, com objetivos insatisfatórios, mas desenvolvendo uma contínua reflexão acerca do saber-fazer ou do saber-agir, baseando-se na ação de (re) descobrir cada vez mais a profissão.

O desenvolvimento do ensino de Geografia tem como fundamento possibilitar ao aluno do ensino regular, a alfabetização geográfica¹ e, somente após essa ação desenvolver a reflexão e análise, bem como a crítica do espaço geográfico. Deve-se permitir aos alunos

¹ A alfabetização geográfica deve ser compreendida como “[...] a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades.” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11).

compreender os saberes geográficos, reconhecendo-os como necessários, o mesmo devendo acontecer por parte do professor.

Acerca da questão do professor possuir domínio de conhecimento pedagógico e conteúdo geográfico, Pontuschka *et al.* (2009, p. 97) afirmam que:

[...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

De forma clara, Luckesi (2010, p. 32-33) afirma que

[...] essa separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado e executado [...] este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer” sem nunca lhes permitir interferência no “o que fazer”.

Kaercher (2004) reflete em “*A Geografia crítica na escola era um pastel de vento?*” acerca de que seja importante ter a certeza de que a ciência geográfica possui segmento científico e social e, ao ser pesquisada, oriente, de forma verdadeiramente consciente, seus alunos e a própria sociedade da sua responsabilidade como elementos participativos.

A Geografia escolar faz-se presente na construção do processo de escolarização de todos os alunos. De forma que os professores desta disciplina necessitam de preparação para promover o processo de aprendizagem para todos os alunos, independente das condições que cada um apresenta.

Callai (2001, p. 58) afirma que:

A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento [...]. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o

homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

A Geografia que se ensina e se aprende, atualmente, é, em muitos momentos, incapaz de provocar interesse no aluno e muitas vezes se afasta das suas verdadeiras finalidades, que de acordo com Vlach (2007, p. 3):

Deve proporcionar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. Lembrando que a Terra é o planeta vivo e da vida, entende-se que tal convivência coloca em relação indivíduo-sociedade-natureza, com tudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc.

Assim, pode-se complementar esta ideia com as análises de Castellar (2005, p. 222), quando afirma que a ação docente está:

[...] relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

Com referência ao ensino de Geografia, e também dos demais elementos curriculares, é necessariamente importante aceitar a observação e a crítica que se apresentam atualmente à instituição escolar e aos cursos de formação de professores de Geografia, englobando-os no grupo político, social e econômico do mundo, especialmente em nosso país.

Pontuschka *et al.* (2009, p. 99-100) citam alguns desafios que se impõem aos cursos de formação inicial em Geografia, sendo:

[...] à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia de ensino em Geografia.

O professor de Geografia, a escola e a própria disciplina assumem, assim, uma função valorizada dentro do universo da sua própria sociedade. Esse envolvimento tão abrangente se vincula ao objeto da ciência, à atividade desenvolvida pela disciplina na

escola e à questão pedagógica, que engloba de forma comprometedor a junção de questionamentos que se referem ao objeto, à ciência e aos métodos.

Com o intuito de avançar no ambiente dos debates acadêmicos, muitas questões parecem estar resolvidas, no entanto, a prática apresentada em sala de aula continua de forma fracionada em informações incompletas, isoladas e, geralmente, sem a fundamentação necessária que lhe dê uma reconhecida valorização. Essa fragmentação dos assuntos é decorrente da formação acadêmica composta por professores e aprendizes fechados em seus espaços geográficos.

Neste sentido, faz-se necessário levar em consideração a abordagem trazida pela última versão das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior, promulgada em meados de 2015, a qual:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. [...] CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Faz-se necessário que tal proposta elencada nesta Diretriz para a Formação de Professores está em sintonia com alguns pressupostos da BNCC, principalmente no que diz respeito as práticas interdisciplinares.

A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E A INTERDISCIPLINARIDADE

Com relação à BNCC, o que vemos é um atraso em relação a aprimorar e renovar a educação básica brasileira. Até chegar na redação final da BNCC (ainda em andamento) foram vários os seminários e debates sobre esse documento e de acordo com Elizabeth Macedo (2014, p. 1539):

Tais debates se deram em diferentes fóruns. Ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Básica (SEB) produziu um documento para debate, divulgado de forma restrita, ocorreram diferentes seminários contando com a parceria privilegiada da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da UNDIME-SP, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do CNE.

Várias foram as críticas recebidas em relação à esse debate sobre a BNCC, que reuniram agentes públicos e privados, algumas vezes financiados pelas grandes fundações e que segundo o Ministério da Educação de que se pretende renovar e aprimorar a educação básica brasileira. Elizabeth Macedo (2014) faz um questionamento em relação a essa participação das grandes instituições financeiras nos debates, quando se refere a “que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional?” E cita ainda: “Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), “esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais.”

Oficialmente a BNCC é uma construção coletiva que estabelecerá os objetivos gerais da aprendizagem a todos os estudantes desde a creche até o ensino médio. A partir da BNC, pretende-se chegar aos conhecimentos essenciais, aos quais os estudantes têm direito, em cada área do conhecimento: matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas.

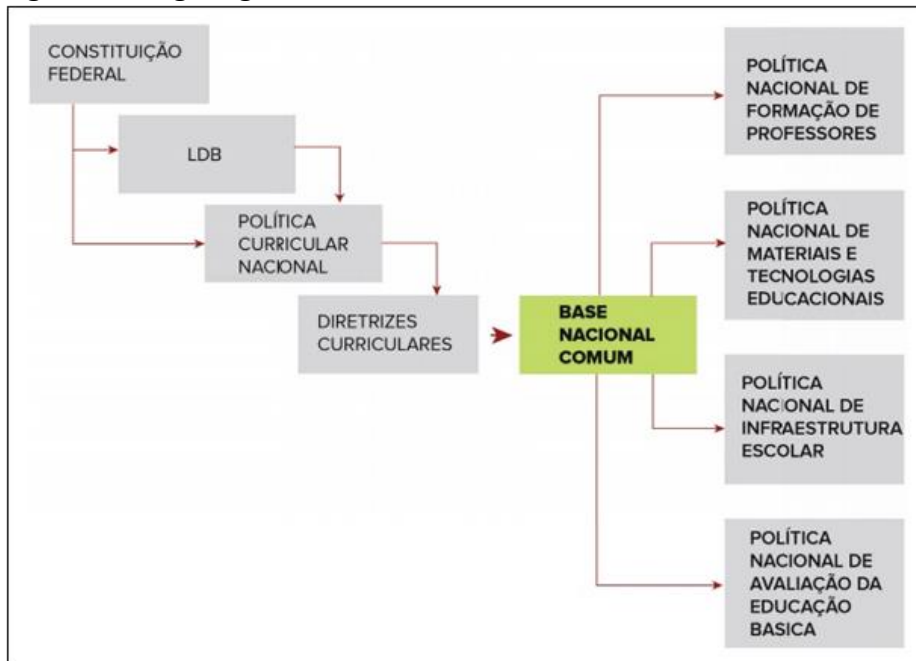
Fundamentado no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que prescrevem o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espera-se mesmo que com o processo de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica que em consonância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação básica, os sistemas elaborem suas propostas curriculares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

[...] entende-se a Base Nacional Comum Curricular como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais.[...] Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. (BRASIL, 2010, p. 31).

A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica, conforme pode-se observar na figura 1.

Figura 1 – Organograma da BNCC



Fonte: BRASIL, 2016.

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (BRASIL, 2010, p. 16).

Salientamos que a qualidade em educação é priorizada na BNCC, e apresentamos as quatro políticas que nela decorrem: - Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – que articulam-se para garantir o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva.

Entendemos que devem haver ações articuladas de políticas decorrentes da base comum, sem as quais não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica Brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

E também de acordo com a base comum, aos professores de geografia, espera-se que sejam criadores/as de conhecimentos geográficos, a partir das experimentações que criam, em diálogo com o universo conceitual e, também, problematizando informações que atravessam o cotidiano das pessoas. É necessário que os/as professores/as saibam lê-las e interpretá-las, de maneira a não serem meros reprodutores/as de informações e conteúdos, mas capazes de instigar os/as estudantes a compreender as espacialidades e suas relações, muitas vezes contraditórias. Isso caracteriza a função social da Geografia, na medida em que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade.

Quanto ao tocante interdisciplinar, pode-se afirmar que a fragmentação dos saberes e o pensamento reducionista e simplificador sofrem críticas por parte de alguns autores com relação às práticas educativas escolares. “A organização disciplinar instituiu-se no séc.

XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se como progresso da pesquisa científica.” (MORIN, 2002, p. 37).

Sendo que essa fragmentação esteve totalmente ligada ao processo histórico, no caso a divisão social do trabalho. Com a ideia de que a escola é disciplinar, mas a vida do educando não é, surgem as críticas à fragmentação dos conhecimentos. Japiassu (1976) e Fazenda (1979) estão entre os primeiros no Brasil a apontar para esta problemática. A crítica não é tanto à especialização, mas à especialização sem limites que Morin (1998) denomina de superespecialização ou hiperespecialização.

Esse modelo de pensamento reducionista, fragmentador, simplificador, por certo aconteceria seguindo o processo histórico, social, econômico e político no qual esteve inserido e anda de mãos dadas.

As ideias de Japiassu (1976) e de Fazenda (1979) se somaram às ideias dos grupos que se dedicam ao estudo do Pensamento Complexo que tem Edgar Morin um de seus pensadores. Ele indica como os estudos sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade podem trazer contribuições para a superação da fragmentação e da simplificação do saber.

O pensamento complexo pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 1998, p. 192)

E propõe superar o conhecimento fragmentado, há a necessidade de desenvolver um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas e, a par e ao mesmo tempo, apto em perceber a diferenciação, a oposição, a seleção e a exclusão.

Na concepção de Edgar Morin (1998), podemos entender que “interdisciplinaridade” como decorrente de uma atitude intelectual não simplificadora de abordagem da realidade. Essa atitude implica em admitir que em cada situação existem múltiplas variáveis interferindo simultaneamente. (RUIZ; BELLINI, 1998, p.55).

Para Teixeira (2007), a interdisciplinaridade nos dias de hoje vem posta como condição básica para uma formação adequada para o exercício de qualquer profissão. Não existem fórmulas nem modelos de interdisciplinaridade. Ela pode significar por um lado uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa e, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma. Algumas vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores.

Teixeira (2007) defende ainda que a interdisciplinaridade não elimina as ciências e as disciplinas, apenas derruba seus falsos muros. Consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas. Segundo ele, uma das evidências constatadas após múltiplas observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, é de que a premissa que mais fundamentalmente predomina é a do respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca da sua própria

autonomia, portanto conclui-se que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas. Esta é a definição deste autor. De acordo com Leff (2000, p. 22),

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos.

Teixeira (2007) diz que as disciplinas reproduzem o conflito entre a tradição e a renovação, entre o conhecimento e a ignorância. Para ele é possível distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação; b) um grau epistemológico; c) um grau de geração de novas disciplinas. Acerca da educação interdisciplinar, ele diz que é típico deste tipo de educação “fazer pesquisa pesquisando”, o que deveria iniciar-se já na pré-escola. No mesmo sentido, Fazenda (2000) relaciona o grau de compromisso que o pesquisador demanda com a ação a ser pesquisada e apresenta os três principais fundamentos de uma pesquisa interdisciplinar: comprometimento, envolvimento e engajamento.

Como proposta para uma contribuição teórica é possível a partir do Estudo do Meio realizar uma prática interdisciplinar, porém, o entendimento desta ação deve estar enraizada na formação inicial do professor.

O ESTUDO DO MEIO

Faz-se necessário, inicialmente, compreender o Estudo do Meio como uma metodologia ativa interdisciplinar, que busca oferecer para os alunos e os professores uma aproximação direta com uma determinada realidade, um espaço ao qual se pretende estudar, possibilitando, portanto, auxiliar no entendimento do espaço vivido e vivenciado pelos aprendizes.

A construção de um Estudo do Meio possibilita o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia, proporcionando aos envolvidos nesta atividade a ampliação de uma observação crítica e investigativa acerca da possível naturalidade do viver social.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 91), o Estudo do Meio é:

[...] um procedimento que tem uma longa tradição nas práticas de ensino em geral e, em particular, nos estudos geográficos na escola, dada sua característica de lidar com o meio [...] entendendo o meio como um processo de interrelação da natureza e da sociedade.

Deste modo, estudar o meio significa buscar encontrar elementos para melhor compreender a interação do ser humano com o espaço, de forma que possibilite ao aluno uma aproximação direta com o mundo, desenvolvendo a percepção por meio de práticas empíricas.

O Estudo do Meio representa um método de ensino agregador do currículo, podendo acontecer de modo interdisciplinar. Sua gênese possui influência direta das escolas anarquistas, instituídas no Brasil no começo do século XX.

As instituições educacionais fundadas por simpatizantes do partido anarquista tinham como pressuposto inicial proporcionar um estudo com base na racionalidade, sustentado em análises aprofundadas de campo, em debates e na construção de uma criticidade, referente ao meio circundante. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Os anarquistas criaram escolas possuidoras de um currículo inovador, aberto.

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 175-176).

Logo, o Estudo do Meio não representa uma atividade pedagógica inédita no campo educacional brasileiro e, tampouco, deve ser confundida com o trabalho de campo, este último configura-se com uma das etapas do primeiro.

A Geografia, por ser uma ciência interdisciplinar e por conter aspectos e abordar temas de outras ciências, tanto das chamadas sociais quanto das naturais, tem-se revelado fragmentada. Essa fragmentação se dá pela dicotomização que esta ciência tem sofrido ao longo da sua história.

O Estudo do Meio se dá pela dinâmica centrada na grandeza de um determinado espaço geográfico, bem como na tentativa do entendimento dos eventos, fenômenos ou processo que o envolve, da iminência de um diálogo composto por ideias e pensamentos claros e inteligentes com referência a esses fatores. Pode ser considerado como um método ativo e interativo, já que exige um trabalho interdisciplinar.

As características que envolvem o Estudo do Meio, voltado à prática geográfica, se concentram em:

- ✓ Favorecer o entendimento das relações entre os eventos, fenômenos ou processos geográficos;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento de destrezas procedimentais relacionadas com a medição de distâncias, alturas, frequências etc.;
- ✓ Aguçar a capacidade de observação;
- ✓ Permitir a elaboração de visões integradas de aspectos convencionalmente tratados de modo separado e não correlacionado no ensino de Geografia, e outras disciplinas, por meio da interdisciplinaridade;
- ✓ Adotar uma perspectiva ambiental acerca do entorno e em busca de soluções aos problemas ambientais em várias escalas geográficas, do local ao global;
- ✓ Comunicar por meio da linguagem cartográfica. (LOPES, PONTUSCHKA, 2009).

De acordo com Lopes e Pontuschka (2009), o progresso do Estudo do Meio é o resultado de um planejamento flexível, porém, consistente e criterioso, que envolve ao menos sete etapas, a saber:

1ª Etapa: Início: conhecimento dos sujeitos sociais;

2ª Etapa: Recortes – espaciais e temáticos;

3ª Etapa: Objetivos e planos de trabalho;

4ª Etapa: Construção do caderno de campo;

5ª Etapa: Trabalho de Campo;

6ª Etapa: Sistematização dos dados obtidos;

7ª Etapa: Avaliação e análise dos resultados.

Faz-se importante esclarecer que o Estudo do Meio não representa uma situação alheia à vida escolar. Ele é parte formadora e, ao mesmo tempo, propiciadora de uma atribuição agregadora do trabalho educativo na escola.

Por fim, essa prática pedagógica se reproduz pelo envolvimento centrado na grandeza de um determinado espaço geográfico, da iminência de um diálogo composto por ideias e pensamentos claros e inteligentes com referência ao mundo, de modo interdisciplinar, com o objetivo de reconhecer, construir e divulgar novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente produção acadêmica nasce da discussão de temas que julgamos pertinente à qualidade da educação básica, já que em nossas pesquisas o intuito é sempre o de atingir melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro do objetivo deste artigo que é de articular uma discussão teórica que permita a contextualização, no âmbito das Novas Diretrizes para a Formação de Professores, da interdisciplinaridade, proposta na BNCC, a partir da prática do Estudo do Meio; entendemos que a possibilidade da interação de todos esses componentes poderá resultar em melhores conhecimentos docentes e a prática pedagógica estará essencialmente ligada, pois é no exercício da experiência docente que uma ação é desenvolvida, construída e reconstruída pelo professor, principiando numa atividade dinâmica ao ensinar.

Considerando os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015, p. 2).

Considerando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Faz-se necessário que tal proposta elencada nesta Diretriz para a Formação de Professores está em sintonia com alguns pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), principalmente no que diz respeito as práticas interdisciplinares.

Ressalta-se que aos professores/as de geografia, espera-se que sejam criadores/as de conhecimentos geográficos, a partir das experimentações que criam, em diálogo com o

universo conceitual e, também, problematizando informações que atravessam o cotidiano das pessoas. E de acordo com a BNCC isso caracteriza a função social da Geografia, na medida em que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade.

A fragmentação dos saberes e o pensamento reducionista e simplificador sofrem críticas por parte de alguns autores com relação às práticas educativas escolares. Sendo que essa fragmentação esteve totalmente ligada ao processo histórico, no caso a divisão social do trabalho. Com a ideia de que a escola é disciplinar, mas a vida do educando não é.

Gostaríamos de enfatizar que não existem métodos e caminhos prontos que levem à interdisciplinaridade. Os professores interessados devem se apoiar em experiências já realizadas que apresentaram bons resultados, pois são as práticas interdisciplinares que poderão subsidiar a construção da interdisciplinaridade.

A colaboração entre professores, pedagogos e diretores no desenvolvimento de qualquer pesquisa ou projeto interdisciplinar é fundamental, pois, sem ela, fica muito difícil atingir um ensino-aprendizado mais ligado ao cotidiano dos alunos. As relações entre disciplinas estão presentes em toda parte e à disposição para serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Cabe aos professores evidenciar tais relações e adequar as informações ao nível e à linguagem dos alunos, para que seja possível e viável aprender em outros espaços além da sala de aula.

Nesse sentido, elegemos o Estudo do Meio como uma metodologia ativa interdisciplinar, que busca oferecer para os alunos e os professores uma aproximação direta com uma determinada realidade, um espaço ao qual se pretende estudar, possibilitando, portanto, auxiliar no entendimento do espaço vivido e vivenciado pelos aprendizes.

A construção de um Estudo do Meio possibilita o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia, proporcionando aos envolvidos nesta atividade a ampliação de uma observação crítica e investigativa acerca da possível naturalidade do viver social.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.**

Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <

<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>. Acesso em: 25 de out. de 2016.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2ª versão revisada. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**. vol.25, pp. 209-225. n.66, 2005.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Ed. Alternativa: Goiânia, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KAERCHER, N. A. “Quando a Geografia Crítica pode ser um Pastel de Vento”. **Mercator**– Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06 – Fortaleza, 2004. 60 p.
- LEFF, Enrique. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.
- LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do Meio: teoria e prática. **Geografia (Londrina)**, v. 8, n. 2, pp. 173-191, 2009.
- LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador .In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 30. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para a Educação. In **Revista e-Curriculum**. São Paulo, outubro/dezembro de 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.
- MORIN, Edgar. **O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento**. Mem Martins: Europa-América, 1998.
- MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Formação Docente e o Ensino Superior. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). pp. 383.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.
- RUIZ, Adriano Rodrigues.; BELLINI, Luzia Marta. **Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina: Ed.UEM, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: MOROSINI, Marília Costa; AUDY Jorge Luis Nicolas (Orgs). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

VLACH, V. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (63).

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.