



## FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE: A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO REGIONAL DA AMOSC

PEDAGOGICAL SOURCES OF REALITY: GEOGRAPHY IN THE AMOSC REGIONAL CURRICULUM

FUENTES PEDAGÓGICAS DE LA REALIDAD: LA GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO REGIONAL DE LA AMOSC

**Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.  
ninafrigeri@gmail.com

**Resumo:** No presente artigo apresento os resultados obtidos e as inquietações de uma pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado<sup>1</sup> com o tema sobre as Fontes Pedagógicas da Realidade – FPR – e Currículo Regional da Associação de Municípios do Oeste de Santa Catarina – CR Amosc. Esta teve como objetivo geral compreender a importância do Currículo Regional da Amosc e das FPR como caminhos para potencializar a educação geográfica escolar. Para o embasamento teórico utilizei autores da área da Geografia e da educação. Os métodos empregados na pesquisa tiveram base na Hermenêutica-Dialógica, no movimento da Pesquisa Qualitativa, entrelaçando os estudos bibliográficos, documental e empírico, garantindo a análise textual discursiva para interpretar a produção dos professores. Por fim, constatei que as FPR estão articuladas ao CR da Amosc por meio dos planejamentos dos professores e que ainda existem algumas rupturas nos conceitos de realidade e cotidiano que são caros para a educação geográfica. Atribuo, neste artigo, a metáfora de Gaston Bachelard – “A Metáfora da Casa” (2003) –, referenciando nos componentes da pesquisa a estrutura da casa, para que possamos compreender as articulações entre FPR, CR e educação geográfica.

**Palavras-chave:** fontes pedagógicas da realidade, cotidiano, educação geográfica, documento de política curricular.

---

<sup>1</sup> Apresentei, neste artigo, um compilado da minha dissertação e convido para que façam a leitura na íntegra por meio do portal da Universidade Federal da Fronteira Sul no repositório digital através do link abaixo. <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/6729>



**Abstract:** This article refers to the results obtained and concerns of a research carried out for the Master's dissertation with the theme on the Pedagogical Sources of Reality – PSR and Regional Curriculum of the Association of Municipalities of Western Santa Catarina – RC AMOSC. The general objective of this study was to understand the importance of the AMOSC Regional Curriculum and the PSR as ways to enhance school geographic education.. The methods used in the research were based on Hermeneutics-Dialogic, the Qualitative Research movement, interweaving bibliographic, documental and empirical studies, ensuring discursive textual analysis to interpret the teachers' production. Finally, it was found that the PSR are articulated with the RC (Regional Curriculum) of AMOSC, through the teachers' planning, and that there are still some ruptures in the concepts of reality and daily life that are dear to geographic education. In this article, I attribute Gaston Bachelard's metaphor – "The House", referring to the components of the research to the structure of the house, so that we can understand the articulations between PSR, RC (Regional Curriculum) and geographic education.

**Keywords:** pedagogical sources of reality, daily life, geographic education, curriculum policy document;

**Resumen:** Este artículo aborda los resultados y preocupaciones de una investigación de maestría que resultó en una disertación sobre las Fuentes Pedagógicas de la realidad (FPR) y el Currículo Regional de la Asociación de Municipios del Oeste de Santa Catarina (CR AMOSC). El objetivo general de esta investigación se constituye en comprender la importancia del Currículo Regional de la AMOSC y de las FPRs como medios para dinamizar la enseñanza-aprendizaje de Geografía., y de la educación,. Las metodologías empleadas en la investigación se fundamentan en el enfoque Hermenéutico-Dialógico de Investigación Cualitativa, añadiendo estudios bibliográficos, documentales y empíricos. Esto garantiza un análisis textual discursivo para interpretar la producción de los profesores en este contexto. En última instancia, se observó que las FPR se vinculan con el CR AMOSC por medio de la planificación de los profesores, todavía persisten algunas discrepancias en los conceptos de realidad y cotidianidad que son fundamentales para la enseñanza de la Geografía. En este artículo, utilizo la metáfora de Gaston Bachelard - "La Casa" - para referirme a los componentes de la investigación y de la estructura de la casa, de modo que podamos comprender los vínculos entre las FPR, el CR y la enseñanza de la geografía.

**Palabras-clave:** fuentes pedagógicas de la realidad; vida cotidiana; enseñanza de la geografía; documento de política curricular.

## A entrada

O percurso do trabalho docente é percorrido por muitos trechos; esses, às vezes, sinuosos, defeituosos, mas, quando incorporamos à pesquisa as realidades da vida do ser humano, parece que esses percursos se tornam floridos, alegres, e todos os defeitos estimulam impulsos para desbravar outros caminhos. Esses, organizados, tornam-se processos minuciosos e instigantes ao olhar do professor pesquisador, fazendo com que tais trechos sejam dedilhados e abertos ao novo.

Esses novos caminhos que se abrem aqui, nesta revista, apresentam o resultado da pesquisa que realizei no Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Chapecó-SC* –, sob o título “Currículo Regional da Amosc e as Fontes Pedagógicas da Realidade (FPR): interfaces à educação geográfica”, com a orientação da professora doutora Adriana Andreis. Abordo, nesta escrita, o conceito de realidade, cotidiano, as FPR e a educação geográfica; trago, também, novas inquietações que surgiram após a conclusão da dissertação.

A pesquisa teve base na hermenêutica-dialógica, sendo qualitativa, estabelecendo diálogo com bibliografias na área do ensino de Geografia, numa perspectiva da educação geográfica e das políticas educacionais. Busquei uma análise documental na Constituição Federal, na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Base do Território Catarinense e no Currículo Regional da Associação dos municípios do oeste de Santa Catarina - Amosc. A pesquisa empírica foi feita com os professores dos 20 municípios que compõem a Associação. Ao final da pesquisa empírica realizei a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual deu origem a três categorias. Não detalhá-las-ei nesta escrita, mas trarei algumas inquietações que elas condensam.

Para apresentar a pesquisa e as interfaces, utilizo uma metáfora que considero ser adequada para que se possa compreender suas conclusões. Tal metáfora é de Gaston Bachelard – *A Metáfora da Casa* (2003) –, que também foi empregada por Alfredo Veiga-Neto no seu texto “É preciso ir aos porões” (2012), o qual aborda questões relativas à educação que despertaram discussões mais aprofundadas sobre o tema da dissertação.

Ao caminharmos para a compreensão da metáfora, inicio apresentando o significado de “casa”.

Para o dicionário da língua portuguesa, a palavra significa construção em alvenaria usada para morar, com distintos formatos ou tamanhos, normalmente térrea ou com dois

andares. Pessoas que habitam o mesmo lugar; reunião dos indivíduos que compõem uma família.

Entendo que a casa possa ser construída com qualquer material, não somente alvenaria, contudo é um lugar para ser habitado e em que supostamente sejamos felizes. Para Bachelard, a metáfora da casa (2003) é o primeiro mundo do ser humano. Admito ser o lugar que nos faz sentir pertencentes e carregados de sentimentos e de intimidades que serão modelados e conduzidos ao mundo em que vivemos. Na casa existem lugares “especiais” e lugares “menos especiais”, ou seja, compartilhamos nossas experiências independentemente se gostamos ou não. Bachelard (2003), então, divide a casa em três espaços distintos: o porão, o piso intermediário e o sótão.

Em cada espaço vivemos algo diferente, especial ou não.

Para Veiga- Neto (2012, p. 269),

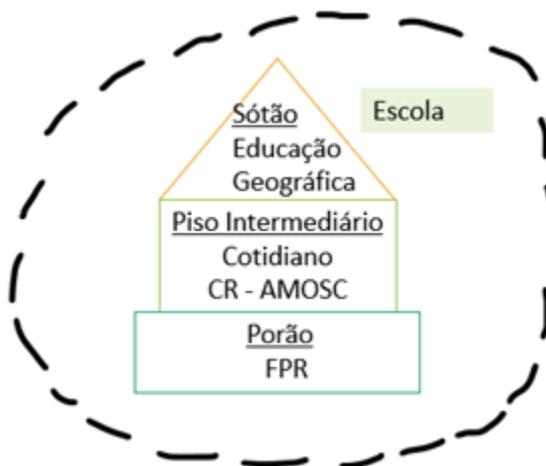
Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo.

É preciso compreender que a casa deve ser ocupada por inteiro. Em cada lugar da casa existem memórias, imaginações, comprovando que somos seres envolvidos com o mundo que nos pertence, abarcando sentimentos em nossos lugares.

Com esse entendimento, quero trazer esta metáfora para a educação geográfica, apresentando esta perspectiva e organizando a casa em três momentos: **o porão** sendo as raízes e a sustentação racional da própria casa, aqui **as Fontes Pedagógicas da Realidade; o piso intermediário** chamo de vida concreta de realidade, **cotidiano e documentos curriculares**; e **o sótão** representa nossas experiências e práticas na **educação geográfica**.

Diante desta configuração do artigo, apresento a Figura 1, a qual estrutura a casa. Utilizo a nomenclatura “casa-escola” porque é nesse espaço que acontecem as relações com o mundo da vida.

Figura 1 – Esquema “casa-escola”



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Figura 1 apresenta a “casa-escola”, com seus pavimentos e suas abordagens. Ela está circundada com traçados abertos, e a palavra escola inserida mostra que é nela que aprendemos a Geografia por meio do conhecimento científico, o que nos torna educados geograficamente. A escola, porém, sofre as interferências oriundas do meio no qual ela está constituída. Para explicar essas interferências utilizei a nomenclatura de Forças Centrífugas e Forças Centrípetas, as forças que repelem e as que abraçam todo o processo da educação geográfica por meio do currículo, do cotidiano e das FPR.

Para Santos (2006, p. 194), as forças centrífugas [...] podem ser um fator de desagregação, quando retiram à região os elementos do seu próprio comando. As forças centrípetas são [...] forças de agregação, são fatores de convergência (SANTOS, 2006, p. 193). As forças ou as interferências que a escola sofre “se convergem, pois em momentos distintos, ou não, irão se entrecruzar, em processos didáticos-pedagógicos-metodológicos, abrindo ou fechando caminhos ao currículo regional da AMOSC” (FRIGERI, 2023, p. 80).

Diante das abordagens realizadas e consideradas na pesquisa, percebo novos caminhos aos conceitos de cotidiano e realidade, aprendendo-os às Fontes Pedagógicas da Realidade – FPR –, que podem ser intentos históricos, naturais, econômicos e/ou sociais, sempre articulados ao planejamento do professor, dando significado à educação geográfica.

Diante desta breve entrada, avança-se para outros pavimentos da casa. O primeiro a ser visitado será o piso intermediário onde localiza-se o conceito de cotidiano e o documento de política curricular. O segundo a ser visitado é o porão; nele localizam-se as fontes

pedagógicas da realidade; já no terceiro piso visita-se o sótão, o qual apresenta a educação geográfica.

### **O Piso Intermediário: Cotidiano e Currículo Regional da Amosc**

Ao visitarmos uma casa, entramos e nos deparamos com o piso intermediário; vamos conhecendo e percorrendo os cômodos à medida que nos tornamos próximos dos habitantes dela. Neste artigo, ao utilizar a metáfora da casa, coloco a escola como sendo esta estrutura. Nela somos contextualizados e envolvidos pela comunidade escolar. Essa proximidade dos entornos e dos contextos levam-nos ao conhecimento de questões específicas e características da “casa-escola”.

A escola é uma invenção (política) específica da polis grega que surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). A escola é uma instituição de ensino que proporciona conhecimentos científicos que são apresentados por meio de políticas curriculares envolvidas no cotidiano escolar. Neste sentido, a escola sofre interferências que podem ser oriundas de documentos curriculares, políticas educacionais, planejamento dos professores, entre outras, que atravessam os cômodos e os pisos da “casa-escola”.

Essas interferências são centrípetas (atraem) ou centrífugas (dispersam), e reagem de acordo com o contexto do cotidiano, que pode ser abordado, segundo Callai (2010, p. 28),

[...] o dia-a-dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive.

Para Andreis (2014, p. 13-14), o cotidiano apresenta-se em duas perspectivas: “realidade atual do lugar e do mundo” (cosmovisão) e “arquitetônica espacial”, que é o modo singular como cada sujeito vive, entende e sente essa realidade.

Assim, para Cavalcanti (2008, p.129), “a escola tem a função de ‘trazer’ o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento”.

Nesse sentido,

O cotidiano dos sujeitos insere-se nos princípios sociais que estão postos desde a sua trajetória escolar e no decorrer da sua vida. Na perspectiva escolar, o cotidiano é posto diante dos conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, percebendo como é o lugar em que vivem os sujeitos e suas relações com o mundo (FRIGERI, 2023, p. 67).

Com isso, o cotidiano contextualiza a realidade para que os estudantes consigam arquetetar os conhecimentos científicos e conceituá-los em sua vida numa perspectiva cidadã. Esses conhecimentos são articulados em documentos de políticas curriculares que são elaborados e constituídos pela autonomia dos entes federados.

A autonomia dos entes federados, as atribuições dos documentos curriculares e os movimentos para as elaborações, estão preconizados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Diante disso, movimentos nacionais foram criados dando encaminhamentos às propostas curriculares estaduais. No Estado de Santa Catarina foi elaborado o Currículo Base do Território Catarinense. Ainda, na região oeste do Estado, a Amosc faz um movimento de constituição desta prerrogativa, desenvolvendo e dando vida ao movimento e à elaboração do Currículo Regional do Ensino Fundamental dos municípios da Amosc – CR.

Esse movimento foi intenso e mobilizou 20 municípios da região, abraçando o quadro de professores, especialistas e universidades. O intuito foi dar encaminhamento ao documento de política pública regional para uma educação de qualidade, para que garanta as especificidades da região em seu cotidiano.

O CR, em suas prerrogativas, deixam abertos os movimentos na escola, afirmando que

Não se caracteriza como um documento “acabado e/ou engessado”, mas de referência curricular que pode ser utilizado pelas redes municipais. Pretende-se avançar nas reflexões e ações da efetiva atuação das coordenações pedagógicas das secretarias municipais de educação, acerca dos principais indicativos e caminhos que contribuam para que este trabalho conquiste cada vez mais sua materialidade no espaço da escola, no fazer pedagógico dos professores, voltando a uma educação que assegure as aprendizagens e o desenvolvimento pleno dos estudantes (AMOSC, 2022, p. 8).

O CR permite a articulação entre o cotidiano e o conhecimento científico, ou seja, as vivências que são “experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269). “A realidade do espaço geográfico, o qual é múltiplo e relacional e arquetetônica espacial, é a maneira pela qual enxergamos e deciframos o cotidiano” (FRIGERI, 2023, p. 71).

Sendo assim, esta articulação mostra-nos quais são as raízes que o cidadão tem em seu percurso. No item subsequente retira-se do piso intermediário e visita-se o porão, o qual traz as memórias e as vivências de outros contextos para entender a atual conjuntura.

### **O Porão: As Fontes Pedagógicas da Realidade – FPR**

Metaforicamente, o porão traz-nos a lembrança de algo obscuro, frio, aquilo que é deixado de lado. Na verdade, é no porão que estão nossas raízes, quem somos; é de lá que saem nossas memórias que fazem com que compreendamos as realidades para não estarmos “limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem” (VEIGA-NETO, 2012, p. 270).

As FPR, que estão postas no porão da “casa-escola”, servem ao professor na elaboração do planejamento das aulas. Entendo que o professor, ao elaborar ou propor um plano aos alunos, precisa compreender qual é o contexto e a realidade do estudante, e, para isso, precisa encarar o porão, ou seja, as FPR estabelecem “um diálogo com os espaços e os sujeitos de sua comunidade, assim como de produção de um olhar atento sobre os conhecimentos científicos-didáticos trabalhados possuem inúmeras relações com a realidade vivida” (AMOSC, 2022, p. 26).

O porão serve para compreender o piso intermediário, o qual contém os conhecimentos científicos dos documentos curriculares. Com isso o educador utiliza-se das FPR, que “servem como caminho, inventários, diagnósticos de cada lugar, ou seja, são componentes e/ou fenômenos da vida que se manifestam de forma material ou imaterial em diversas escalas e dimensões” (FRIGERI, 2023, p. 71).

As FPR colocam-nos frente ao mundo e no mundo. É neste sentido que Celso Antunes (2003, p. 17) escreve e afirma que o professor não deve organizar

[...] temas, estruturando ideias, alinhando conceitos, sem integrá-los a estudos de casos, a questões desafiadoras e reflexivas, sem contextualizá-los à vida, ao corpo, ao entorno e, sobretudo, às emoções de seus alunos. A aula não precisa ser dramática, e o relato dispensa a alegoria da lágrima, mas é necessário sempre ter uma direção específica, alcançar a mente do aluno pelo caminho do coração.

Para alcançar a mente do aluno é preciso olhar as suas múltiplas elaborações e verificar que essas estão conectadas com as FPRs. De acordo com o CR da Amosc (2022, p. 26),

Entende-se enquanto fontes pedagógicas da realidade todo e qualquer componente e/ou fenômeno da vida que se manifesta nas relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e para com a natureza, marcada por múltiplas dimensões (estética, ética, cultural-simbólica, política, econômica, social, ambiental, entre outras), múltiplas escalas (local-global, espaço temporal), de caráter material e imaterial ao mesmo tempo. Percebe-se que o mapeamento de fontes pedagógicas e suas múltiplas

conexões com o trabalho formativo da escola provoca pertença sobre o que a escola faz e para quem faz, significando o papel do conhecimento enquanto dispositivo emancipador.

O CR traz as FPRs em um esquema (Figura 2) para melhor compreensão. Julgo ineficaz o professor separar as fontes para elaborar seu planejamento, pois na vida dos alunos eles não separam as relações das dimensões. Elas são interligadas e existe um processo de internalização dos fenômenos.

Figura 2 –Eixos das fontes pedagógicas da realidade

<p style="text-align: center;"><u>Naturais e ambientais</u></p> <p>Paisagens naturais, elementos naturais essenciais à vida, dinâmicas da natureza, relação sociedade-natureza, impactos ambientais, experiências e/ou práticas de cuidado com a natureza, sustentabilidade entre outras.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Culturais e simbólicas</u></p> <p>Saberes, memórias, contos, tradições, territórios e as manifestações da diversidade dos povos, as mudanças culturais e as resistências, entre outras lendas, símbolos e costumes.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Econômicas e sociais</u></p> <p>Atividades econômicas, a participação de cada atividade na geração de emprego e renda, o trabalho, suas expressões e condições em diferentes escalas (da família, da comunidade/do bairro/do município), a distribuição de renda e as condições sociais de vida dos cidadãos, as condições sociais de vida e os enfrentamentos do dia a dia, o papel do estado e as políticas sociais, entre outros.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Políticas</u></p> <p>Os lugares, os símbolos e as pessoas que atuam na gestão/governança do território como se estabelecem as relações de poder e das organizações que atuam no tecido social regional/local, quem são e como se manifestam as organizações comunitárias e entidades coletivas, as associações e formas de cooperação, as políticas públicas, os direitos e deveres, a existência de conflitos territoriais entre grupos em diferentes espaço-tempos, entre outras.</p>

Fonte: Amosc (2022, p.33), adaptado pela autora.

Helena Callai *et al.* (2021, p. 37) reiteram que

[...] o lugar onde vivem os alunos pode ser objeto de conhecimento, que, se superada a dimensão do lugar restrito que se explica por si só, oportuniza a sistematização dos conhecimentos na interface gerada pela complexidade do mundo e da vida.

Compreendo, desta maneira, que as FPR são dispositivos para o processo da educação geográfica por meio do planejamento do professor, incorporando a vivência do aluno e a sua arquitetura. Isso permite afirmar que o cotidiano (piso intermediário) e as FPR (porão) são partes intrínsecas ao CR da Amosc (2022, p. 429), e que na

[...] Geografia, enquanto realidade do espaço geográfico, as fontes pedagógicas da realidade podem ser naturais e ambientais, históricas e culturais, políticas, econômicas e sociais para construir relações entre lugar e mundo. São todas as cenas e os cenários do lugar, da região e do mundo, que, de algum modo, compreendem um sentido em tom emotivo-volitivo proximal aos alunos, como paisagens urbanas e rurais, monumentos, formações naturais, museus etc.

Para marcar o processo de interlocução entre cotidiano e realidade ou entre piso intermediário e porão, por meio das FPR, a educação geográfica abraça e põe o cotidiano na roda da vida do CR da Amosc.

No próximo item escrevo incorporando o último piso – o sótão –, relacionando o cotidiano, o CR e as FPR na perspectiva da educação geográfica.

### **O Sótão: Educação Geográfica**

É um lugar ao qual pouco vamos; interagimos de maneira mais singela, pois é de difícil acesso. Várias adversidades são encontradas, pois não somos instigados a pensar para diversidades sociais, econômicas e culturais, mas, sim, para aceitar que somos cidadãos do mundo e para o mundo. Santos (1998, p. 129) explicita que o direito de ser cidadão é intransferível, ou,

Por exemplo, na esteira do que escreveu Henri Lefebvre, muito se fala em “direito à cidade”. Trata-se, de fato, do inalienável direito a uma vida decente para todos, não importa o lugar em que se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, através das instâncias do governo, e são devidos a todos. Sem isso, não se dirá que existe o cidadão.

Acreditamos conhecer os nossos direitos essenciais, os necessários para uma vida digna, por exemplo o “direito à cidade”. O acesso aos direitos e à cidade, no entanto, são dificultados por diversos problemas e adversidades sociais com os quais os cidadãos se deparam em seu cotidiano. Percebo, aqui, uma relação com o sôtão, pois, como cidadãos, almejamos ou imaginamos os serviços mínimos disponíveis. Infelizmente isso não acontece em sua totalidade. Ao remeter-se ao sôtão existe a imaginação, o sonho; pensamos em ser cidadãos interdependentes, envolvidos no processo, e isso não acontece. Em vez de serem características essenciais à vida do cidadão, passam a ser um emaranhado de jogo político entre governos.

Penso que o sôtão liberta-nos para voos imaginários e que podem ser possíveis diante das raízes que foram irrigadas e cuidadas em todo o caminho da educação geográfica, com as quais apreendemos e desenvolvemos nossas experiências, essas, presentes em nossa vida na/da escola.

Na educação básica é necessário pensar que existem cidadãos sentados nos bancos das classes e que esses estão e são vulneráveis a todos os processos que fazem parte do emaranhado de nossa vida, e que devem ter o “poder” da razoabilidade para decidir sobre questões que envolvem as realidades vividas – apreendidas –, supostamente entregues a um pensamento de imaginação, mas sem história, sem memória; não se tem um caminho para um processo educacional poderoso ou uma educação geográfica.

Para entender este processo de educação geográfica que almejamos no sôtão, desenho um possível caminho por meio do ensaio a seguir, ao qual vinculo o documento curricular da Amosc, tendo como base uma FPR do município de Chapecó – Santa Catarina – e o currículo do componente curricular de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental II, articulado ao planejamento do professor (fictício).

Quadro 1 – Currículo do componente curricular de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental II

Currículo de Geografia: 6º ano		
Unidades Temáticas e seus conceitos	Habilidades/Objetivos	Conhecimentos essenciais/Objetos de Conhecimentos
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA <input type="checkbox"/> Natureza <input type="checkbox"/> Sociedade <input type="checkbox"/> Ambiente <input type="checkbox"/> Lugar	Relacionar o ciclo da água com a sociedade e a economia, identificando o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Hidrosfera: Processos hidrológicos (ciclo da água, águas subterrâneas, redes e bacias hidrográficas do Brasil, Santa Catarina e do município, sua importância, impactos e riscos para a atualidade.

Fonte: Currículo Regional da Amosc (2022, p. 442). Adaptado pela autora.

### Planejamento

Fonte Pedagógica da Realidade: Lajeado São José.

Objetos de Conhecimentos: bacia hidrográfica do município de Chapecó e impactos na realidade.

Princípios geográficos: espacialidade, intencionalidade, causalidade, cotidianidade e representação.

Metodologias utilizadas: imagens de satélite, visita ao lajeado, fotos, reportagens de jornais.

### Descrição do planejamento

#### **1º Fazer perguntas relacionadas à água que consome em sua residência (em sala de aula)**

- De onde vem a água que é consumida em sua residência?
- Você conhece o lajeado que abastece o seu município?
- Onde localiza-se?
- Você sabe se existem outros lajeados ou rios que se encontram na bacia hidrográfica do município?
- No município já ocorreram crises hídricas?
- Você e sua família já tiveram falta de água em sua residência?
- Na sua residência existe água tratada?

#### **2º Fazer visita com os alunos(as) na nascente do lajeado e na central de captação de água**

- Elaborar um mapa mental do trajeto percorrido e fazer imagens dos locais (fotos, vídeos).

#### **3º Apresentar imagens de satélite ou outras disponíveis na rede (sala de aula)**

Figura 3 – Lajeado São José, Distância entre a nascente e a captação



Fonte: Google Earth

Figura 4 – Lajeado São José. Chapecó-SC



Fonte: <https://images.app.goo.gl/YqCs3CwhAEkNhYFD9>

Figura 5 – Lajeado São José – Crise Hídrica



Fonte: <https://images.app.goo.gl/7V2c3FR2fnjusvYM>

#### 4º Apresentar reportagens de jornais locais

Figura 6 – Reportagens de Jornais sobre estiagem

 G1

**Chapecó recebe ações emergenciais da Casan para combater estiagem**

Investimentos da Companhia devem ajudar a diminuir a crise da seca na cidade.

22 de fev. de 2022

 ND Mais

**Mutirão da Limpeza recolhe mais de 80 quilos de lixo do Lajeado São José, em Chapecó; FOTOS**

Foram recolhidas garrafas pet, vidros, embalagens de alimentos, latas de bebidas, e entre outros resíduos.

 ND Mais

**Lajeado São José, que abastece Chapecó, está com 45% da capacidade**

A estiagem segue castigando os municípios do Oeste de Santa Catarina. Em Chapecó, maior cidade da região, o nível de água do Lajeado São...

12 de jan. de 2022

Fonte: G1 (2022).

#### 5ª Produção textual

O aluno(a) deverá desenvolver ações para mitigar os problemas ocorridos no Lajeado São José e encaminhar para os órgãos competentes.

Esse planejamento elaborado é um possível caminho à educação geográfica, ou seja, apresentar uma realidade que, na maioria das vezes, não é concreta ao(à) aluno(a) e que para ele(a) não faça sentido algum, mas, ao incorporar todo este processo didático de pensar o espaço geográfico com dimensões sociais e naturais, as ações, reações e relações começam a fazer o caminho para chegar e apreciar o sótão.

Estes caminhos servem, ainda, “à reflexão sobre a perspectiva científica e didática, porque oferecem uma ideia de articulação e da identidade à Geografia em torno de seu objeto” (ANDREIS; CALLAI, 2019, p. 86) – o espaço geográfico.

Compreender esta articulação entre documento curricular, cotidiano, FPR e educação geográfica, “entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente” (VEIGA-NETO, 2012, p. 280).

Melhor dizendo, as fontes pedagógicas da realidade têm origem, raízes, estão nos porões, precisam sair deste piso, devem ser apontadas, pesquisadas, vividas, sendo fundamentais para a efetivação da educação geográfica.

Assim, as FPR são essenciais ao processo da educação geográfica, pois sabe-se que

[...] estão intimamente ligadas ao espaço geográfico, o qual compõe um rol de manifestações produzidas pelos sujeitos que estão no mundo da vida, se entrecruzando em todos os lugares. Um dos primeiros lugares em que nos cruzamos, além do seio familiar, é na escola, instituição formal que nos apresenta o mundo do conhecimento para compreender o mundo da vida. A ciência geográfica tem papel fundamental nesse processo de compreensão desse mundo, onde somos produtos e produtores desses lugares, por meio da educação geográfica, que se dá na interlocução do ensino de geografia, em uma perspectiva cidadã (FRIGERI, 2023, p. 77).

Como diria Veiga-Neto (2012), não vejo como pensar a educação sem atentar aos porões dos nossos pensamentos, pois isso é um ponto fundamental para a nossa escrita e para a educação geográfica: as visitas aos cômodos da “casa-escola”.

### **Para além da “casa-escola”: inquietações da educação geográfica**

O processo de pesquisa é inquietante. Algumas vezes perguntei-me se estava no caminho certo. Hoje percebo que não existe um caminho certo, mas, sim, um caminho que deve ser percorrido várias vezes, enfrentando meu papel e posicionando-me frente às adversidades.

A pesquisa de Mestrado resultou em vários achados, que, por hora, só citarei sobre o conceito de cotidiano, mas é uma nova pesquisa que estará a caminho futuramente. O que foi pesquisado sobre as fontes pedagógicas da realidade é inédito; não existem referências. Isso traz ao mesmo tempo emoções e sentimentos controversos, porque existem caminhos que precisam ser percorridos.

Um dos achados por meio da pesquisa qualitativa e da ATD, caminho que devo percorrer, é o conceito de cotidiano, porque a

[...] palavra cotidiano é utilizada em todos os componentes, mas que precisam ser mais bem compreendidas. Muitos utilizam-na como se estivesse ligada ao fazer repetitivo do dia a dia, as tarefas diárias, mas sem compreender que o aluno abarca e se projeta ao cotidiano para a compreensão de outros significados (FRIGERI, 2023, p. 101).

Ainda,

Encontro fragilidade na conceituação de cotidiano e de realidade, mas, em contrapartida, o fortalecimento está escancarado no documento que considera a relação da vida do sujeito com a sua realidade, por meio do cotidiano em suas perspectivas (FRIGERI, 2023, p. 101).

É nesse sentido das relações entre a vida do sujeito e da sua realidade que escrevi o subtítulo “o sótão: educação geográfica”, porque é possível ampliar o planejamento do professor para a realidade do(a) aluno(a). Claro, existem inúmeras adversidades e diversidades pelo nosso mundo da vida, mas para o educando o conhecimento só faz sentido quando ele se sente pertencente à sua própria Geografia.

## Referências

AMOSC. Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. *Currículo regional do ensino fundamental dos municípios da AMOSC: BNCC e o movimento de reorganização curricular das redes municipais de educação da AMOSC*. Chapecó: AMOSC, 2022. 524 p.

ANDREIS, Adriana Maria. *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola*. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, RS, 2014.

ANDREIS, Adriana Maria.; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. *Revista Ensino de Geografia*, Recife, v. 2, n. 3, set./dez. 2019.

ANTUNES, Celso. *Antiguidades modernas: crônicas do cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora Penso, 2003. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/204221.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marisia Margarida Santiago. (coord.). *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42. (Coleção Explorando o ensino geografia, vol. 22).

CALLAI, Helena Copetti *et al.* *O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FRIGERI, Sabhrina. *Currículo Regional da Amosc e as fontes pedagógicas da realidade: interfaces à educação geográfica*. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

---

Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri

Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Participante do grupo de pesquisa: Espaço, tempo e educação em pesquisa. Possui Pós -graduação Lato Sensu em Educação, Diversidade e Cidadania, graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001).

Endereço Profissional: Rodovia SC 484 - Km 02, Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, CEP: 89815-899, Chapecó, SC - Brasil

E-mail: ninafrigeri@gmail.com

---

Recebido para publicação em 18 de outubro de 2023.  
Aprovado para publicação em 14 de dezembro de 2023.  
Publicado em 21 de dezembro de 2023.