MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO

Valdemiro Wesley Bezerra Nobre
Mirelly Ferreira da Silva

ESPAÇO E TEMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ribeirão das Neves - MG

2026

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação

Valdemiro Wesley Bezerra Nobre
Mirelly Ferreira da Silva

ESPAÇO E TEMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Instituto Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação.
Orientador (a): Fernanda Pedrosa Coutinho Marques.

Ribeirão das Neves - MG

2026

N754e Nobre, Valdemiro Wesley Bezerra.

Espaço e tempo no processo de ensino e aprendizagem [manuscrito] : contribuições interdisciplinares da história e geografia no ensino fundamental / Valdemiro Wesley Bezerra Nobre, Mirelly Ferreira da Silva. – 2026.

21 f.

Orientadora: Fernanda Pedrosa Coutinho Marques.
Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Educação) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ribeirão das Neves, 2026.

1. Educação. 2. Geografia (Ensino fundamental). 3. História (Ensino fundamental). 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Silva, Mirelly Ferreira da. II. Marques, Fernanda Pedrosa Coutinho. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ribeirão das Neves. IV. Título.

CDU 37

Catalogação: Aline M. Sima - CRB-6/2645

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO **PROFISSIONAL** E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ribeirão das Neves
Diretoria de Ensino
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação
R. Vera Lúcia de Oliveira Andrade, 800 - Bairro Vila Esplanada - CEP 33805488 - Ribeirão das Neves - MG
- www.ifmg.edu.br

ATA DE DEFESA DO TCC

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aos trinta dias do mês de outubro do ano de 2026, às 14:30 horas, na Plataforma de Webconferência do Google iniciou-se a apresentação pública do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação pelos discentes Valdemiro Wesley Bezerra Nobre e Mirelly Ferreira da Silva, intitulado Espaço e tempo no processo de ensino e aprendizagem: contribuições interdisciplinares da História e Geografia no Ensino Fundamental, tendo como orientadora a Prof. Dr(a) Fernanda Pedrosa Coutinho Marques. O início dos trabalhos se deu com a apresentação da Banca Examinadora que foi composta pelos seguintes membros: Dr(a) Fernanda Pedrosa Coutinho Marques - Orientadora, Dr(a) Nedia Maria de Oliveira e Dr(a) Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende, membros titulares. Os discentes iniciaram a apresentação, expondo o trabalho durante 25 minutos. Os membros da banca apresentaram seus questionamentos e sugestões que foram respondidos pelos discentes. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se, sem a presença dos discentes e do público, para fazer a avaliação final do trabalho apresentado. Em conclusão, a Banca Examinadora deliberou que o Trabalho de Conclusão de Curso foi:

(X) Aprovado. **A versão final do TCC deverá ser enviada via e-mail para o Seção de Pós-graduação/DPIPG, impreterivelmente até o dia 15/11/2026.**

( ) **Aprovado com ressalvas*. A** versão final do TCC, atendidas as exigências apresentadas pela Banca Examinadora, deverá ser enviada via e-mail para o Seção de Pós-graduação/DPIPG, impreterivelmente até o dia **XXXXX.**

( ) Reprovado.

O conceito atribuído ao TCC foi A e a nota 100,0. Eu, Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, presidente da Banca Examinadora, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos demais membros da Banca.

"O não cumprimento das exigências pelos discentes no prazo estabelecido implicará na sua reprovação.

Prof. Dr(a) Fernanda Pedrosa Couitnho Marques- IFMG *Campus Ribeirão das Neves*- Orientador(a).
Prof. Dr(a) Nedia Maria de Oliveira - IFMG *Campus Campus Ribeirão das Neves.*
Prof. Dr(a) Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende- FMG *Campus Campus Ribeirão das Neves.*

Não houve exigências de revisão indicadas pela Banca Examinadora.

Prof. Dr(a) Fernanda Pedrosa Coutinho Marques- IFMG *Campus* Ribeirão das Neves-
Orientador(a)

gov.br
Documento assinado digitalmente
FERNANDA PEDROSA COUTINHO MARQUES
Data: 04/11/2026 20:07:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr(a) Nedia Maria de oliveira - IFMG *Campus* Ribeirão das Neves-

gov.br
Documento assinado digitalmente
NEDIA MARIA DE OLIVEIRA
Data: 06/11/2026 13:03:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr(a) Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende – IFMG *Campus* Ribeirão das Neves-

ICP Brasil
Documento assinado digitalmente
PAULA ANDREA DE OLIVEIRA E SILVA REZENDE
Data: 10/11/2026 19:45:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ribeirão das Neves, 04 de novembro de 2026.

RESUMO

Este artigo investiga e analisa, por meio de revisão bibliográfica narrativa, de que maneira a articulação interdisciplinar entre as categorias de espaço e tempo, no ensino de História e Geografia, pode contribuir para a formação crítica dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, analisou artigos recentes, obras clássicas da teoria geográfica (Milton Santos), da teoria da História (Marc Bloch e Jörn Rüsen) e da interdisciplinaridade (Hilton Japiassu e Ivani Fazenda), obras de didática das duas disciplinas (Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, Helena Callai e Rafael Straforini) e a Base Nacional Comum Curricular. Os dados foram organizados em cinco categorias analíticas. Os resultados indicam que a separação entre as duas disciplinas decorre de processos históricos ligados à constituição das disciplinas escolares, à experiência dos Estudos Sociais e à formação docente. Essa fragmentação dificulta a compreensão dos fenômenos sociais como produtos de ações humanas situadas no tempo e no espaço. Defendemos que a articulação entre História e Geografia, preservadas as especificidades de cada campo, contribui para desnaturalizar o espaço, historicizar o presente, relacionar escalas de análise, exercitar a crítica das fontes e situar o estudante como sujeito capaz de intervir na realidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino de Geografia; Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade; Espaço e tempo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 6

2. METODOLOGIA 8

3. A FRAGMENTAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 9

3.1. ESPAÇO E TEMPO COMO CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 12

3.2. ESPAÇO E TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL 14

3.3. CONTRIBUIÇÕES DA ARTICULAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA 17

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 18

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 20

1 INTRODUÇÃO

Espaço e tempo são categorias estruturantes das Ciências Humanas e ocupam lugar central no ensino de História e de Geografia na Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa centralidade ao definir o tempo e o espaço como categorias fundamentais da área e ao incluir, entre as competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal (Brasil, 2018, p. 353). No componente de Geografia, o documento afirma que "o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo" (Brasil, 2018, p. 361). Essa formulação normativa tem respaldo na teoria geográfica. Para Milton Santos (2009, p. 54), o espaço resulta da interação entre objetos materiais e ações humanas, e a técnica é o elemento que torna o tempo concreto e o inscreve na materialidade do território. Nas palavras do autor:

> O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (Santos, 2009, p. 63).

Marc Bloch (2001, p. 55) chegou a conclusão semelhante pelo caminho da historiografia, ao recusar a definição da História como ciência do passado e reformulá-la a partir dos sujeitos e da duração: "'Ciência dos homens', dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: 'dos homens, no tempo'". Ao tratar do assoreamento do golfo do Zwin e das transformações sociais e econômicas ocorridas na cidade de Bruges, o mesmo autor destaca o caráter eminentemente histórico da ação de uma sociedade que transforma e remodela o solo em que vive. Nessa perspectiva, a própria transformação do espaço passa a integrar os objetos de investigação histórica (Bloch, 2001, p. 53). Callai (2005, p. 236) traduz essa convergência para o contexto escolar ao afirmar que "nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado".

Na escola, contudo, essas categorias raramente chegam articuladas ao estudante, que encontra História e Geografia como componentes distintos, com professores, livros didáticos, horários e sequências de conteúdo próprios. Essa separação tem uma história. Segundo Bittencourt (2018, p. 30), as disciplinas escolares formam-se no interior de uma cultura escolar e assumem finalidades que muitas vezes não coincidem com as das "ciências de referência". A tradição curricular dos círculos concêntricos está relacionada a uma concepção de organização do ensino baseada na ordem, na gradação e na sequencialidade. Em diálogo com o pensamento de Comenius e com o racionalismo moderno, essa perspectiva estabelece uma progressão que parte dos elementos considerados mais simples em direção aos mais complexos (Kuhn; Toso; Callai, 2021, p. 7-9, 16-18). No Brasil, a relação entre as duas disciplinas passou ainda pela experiência dos Estudos Sociais, generalizados pela Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971), que contribuiu para a reorganização dos conteúdos de História e Geografia no currículo escolar, aproximando-os de uma abordagem integrada com a Geografia local e da Educação Cívica (Bittencourt, 2018, p. 59). História e Geografia voltaram a ser apresentadas como componentes de estudo próprios apenas após 1996 (Brasil, 1996). A autonomia disciplinar recuperada, porém, não resolveu a articulação entre as categorias que as duas disciplinas compartilham.

Nosso referencial indica que a fragmentação assume formas distintas ao longo do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, as duas disciplinas ficam a cargo de um mesmo docente, o pedagogo responsável pela turma, e o tempo destinado a elas é comprimido pela prioridade conferida às avaliações externas, centradas em Língua Portuguesa e Matemática, como apontam Feitoza, Costa e Pinheiro (2021, p. 9) ao analisar o caso de Milhã/CE. Persiste também a organização por círculos concêntricos, que ordena o espaço como ampliação linear de escalas e afasta a criança das relações que ligam o lugar ao mundo (Callai, 2005, p. 230; Straforini, 2001, p. 55). Nos anos finais, os componentes passam a professores especialistas, formados em cursos distintos e frequentemente isolados em suas áreas, o que deixa desocupada a zona de intersecção entre História e Geografia (Cardoso, 2022, p. 5). A ausência de diálogo entre os docentes das duas etapas produz descontinuidades conceituais que tornam o ensino de História no início dos anos finais do Ensino Fundamental, como no 6º ano, cansativo e descontextualizado para os estudantes (Sosa, 2022, p. 103).

Essa organização compromete a compreensão da realidade social porque, estudado sem sua dimensão temporal, o espaço tende a aparecer como dado natural, e a paisagem e o território perdem sua historicidade. Estudado sem sua dimensão espacial, o tempo tende a reduzir-se a uma sequência de datas e acontecimentos sem lugar e sem sentidos para os estudantes. Nos dois casos, o estudante perde instrumentos para perceber que as condições do presente resultam de ações humanas situadas e que, por isso, podem ser transformadas.

Assis e Dias (2025, p. 8) mostram que a tendência de aglutinação das Ciências Humanas nas reformas recentes integra uma "estratégia deliberada e intencional de diminuição do espaço e importância das Ciências Humanas no currículo e ambiente escolar", o que impõe cautela à defesa da articulação que propomos. A experiência dos Estudos Sociais e as reformas atuais indicam que a integração curricular pode servir ao empobrecimento das disciplinas. Por essa razão, compreendemos a interdisciplinaridade como um nível de colaboração em que as trocas entre as disciplinas produzem enriquecimento recíproco e preservam a identidade de cada campo (Japiassu, 1976, p. 75). Neste artigo, defendemos que a articulação entre espaço e tempo no ensino de História e Geografia, nesses termos, constitui condição para a leitura crítica da realidade social ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Entre os trabalhos analisados, a maioria concentra-se em uma única etapa do Ensino Fundamental ou em um único componente curricular, com predomínio de estudos sobre a Geografia nos anos finais, lacuna que também justifica esta pesquisa. Poucos examinam a relação entre os anos iniciais e os anos finais, como faz Sosa (2022) ao discutir o diálogo entre pedagogos e professores especialistas. Uma leitura de conjunto, que acompanhe as categorias de espaço e tempo ao longo de toda a etapa, permanece pouco explorada no material levantado.

O objetivo geral deste artigo é investigar, por meio de revisão bibliográfica narrativa, de que maneira a articulação interdisciplinar entre as categorias de espaço e tempo pode contribuir para a formação crítica dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: problematizar a fragmentação histórica entre História e Geografia no currículo e na escola, bem como seus impactos na formação dos estudantes e na compreensão dos fenômenos sociais; compreender a relevância das categorias de espaço e tempo

no ensino das duas disciplinas; analisar como essas categorias são trabalhadas nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental; e identificar as contribuições da articulação entre História e Geografia para a leitura crítica da realidade pelos estudantes.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em mais seis seções. A segunda apresenta o percurso metodológico da pesquisa. A terceira examina a constituição histórica da fragmentação do ensino de História e Geografia no currículo escolar brasileiro e as implicações dessa fragmentação para a formação dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos sociais. A quarta discute espaço e tempo como categorias indissociáveis, com base na teoria geográfica (Santos, 2009), na teoria da história (Bloch, 2001; Rüsen, 2001) e na didática das duas disciplinas (Bittencourt, 2018; Callai, 2005; Schmidt; Cainelli, 2004; Straforini, 2001). A quinta analisa como essas categorias se apresentam no ensino de História e Geografia nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. A sexta sistematiza as contribuições da articulação entre as duas disciplinas para a formação crítica dos estudantes. Nas considerações finais, retomamos o percurso feito no texto e indicamos limites e desdobramentos da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, natureza básica e caráter exploratório (Gil, 2002). É qualitativa por se dedicar à interpretação de conceitos, argumentos e proposições pedagógicas presentes na literatura; básica, por buscar ampliar o conhecimento sobre o tema sem produzir intervenção aplicada ou produto técnico; e exploratória, por aproximar contribuições de campos que a literatura costuma tratar em separado: o ensino de História, o ensino de Geografia e a teoria da interdisciplinaridade.

Adotamos como procedimento a revisão bibliográfica narrativa (Rother, 2007), modalidade que permite articular produções de natureza diversa em torno de um problema delimitado, reunindo artigos recentes, obras teóricas clássicas e documentos curriculares. Por dispensar o protocolo exaustivo de busca e seleção próprio das revisões sistemáticas, a revisão narrativa não tem a pretensão de esgotar a produção sobre o tema, razão pela qual explicitamos a seguir os critérios de seleção.

No Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO e no Google Acadêmico, realizamos o levantamento com os descritores “interdisciplinaridade”, “ensino de História e Geografia”, “tempo e espaço”, “tempo histórico”, “ensino e aprendizagem”, “pensamento crítico”, “Círculos concêntricos” e “Ensino Fundamental”. O critério principal de inclusão foi a aderência direta ao tema, entendida como a presença de discussão sobre ao menos uma das categorias da pesquisa no contexto do ensino de História ou de Geografia no Ensino Fundamental. Priorizamos trabalhos publicados nos últimos cinco anos e admitimos produções de até dez anos quando sua contribuição para o problema o justificava.

O corpus documental é organizado em três conjuntos. O primeiro é composto por artigos e trabalhos acadêmicos recentes sobre o ensino de História e Geografia, publicados majoritariamente entre 2019 e 2025. O segundo reúne obras teóricas consagradas, selecionadas por fundamentarem as categorias centrais do estudo: a teoria do espaço geográfico de Santos (2009), as reflexões de Bloch (2001) e Rüsen (2001) sobre o tempo

histórico, as formulações de Japiassu (1976) e Fazenda (1994) sobre interdisciplinaridade e a Pedagogia de Freire (2011). O terceiro compreende obras da didática da História e da Geografia, Bittencourt (2018), Schmidt e Cainelli (2004), Callai (2005) e Straforini (2001), além da BNCC (Brasil, 2018), analisada como documento curricular de referência para o Ensino Fundamental.

A análise desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, cada obra foi submetida a leitura interpretativa e feitas as respectivas anotações. Na segunda, o material foi organizado em cinco categorias analíticas, definidas a partir dos objetivos: espaço e tempo; interdisciplinaridade entre História e Geografia; fragmentação disciplinar; formação crítica; e especificidades dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. A categorização permitiu identificar consensos, divergências e lacunas entre os autores, que orientam a discussão desenvolvida nas seções seguintes.

3 A FRAGMENTAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA ESCOLA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Bittencourt (2018, p. 30-34) mostra que as disciplinas escolares se formam no interior da cultura escolar, com objetivos, conteúdos e métodos próprios, e respondem a demandas do Estado, da sociedade e das práticas de sala de aula. Rüsen (2001, p. 50) chega a conclusão próxima a partir da teoria da história ao criticar o hábito de organizar a disciplina "história", nas escolas, "como uma miniatura da especialidade científica". Se a disciplina escolar tem lógica própria, sua configuração atual precisa ser explicada historicamente. Ela não decorre de modo automático da divisão do conhecimento científico.

Kuhn, Toso e Callai (2021) identificam na pedagogia comeniana e no racionalismo cartesiano a matriz da organização curricular por círculos concêntricos. A progressão do eu para a família, a escola, o bairro, o município, o estado, o país e o mundo carrega, segundo os autores, uma concepção de desenvolvimento humano e uma forma de ordenar o conhecimento (Kuhn; Toso; Callai, 2021, p. 9). Com apoio em Veiga-Neto (2007 apud Kuhn; Toso; Callai, 2021, p. 23), os autores descrevem a escola como "uma maquinaria capaz de moldar" subjetividades "muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo". A organização do currículo, portanto, também representa uma maneira de perceber o espaço e o tempo, antes mesmo de qualquer conteúdo explícito.

No plano epistemológico, Japiassu (1976, p. 96-97) atribui ao positivismo o papel de principal suporte dos obstáculos ao conhecimento interdisciplinar, por ter sido a Filosofia que mais estruturou as relações dos cientistas com suas práticas. O autor apresenta a interdisciplinaridade como um protesto "contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades" (Japiassu, 1976, p. 43). Fazenda (1994) acrescenta que o movimento interdisciplinar surgiu em oposição às organizações curriculares marcadas pela especialização excessiva e às propostas que conduziam o olhar do aluno numa única e limitada direção.

Desde 1955, quando a Lei n. 2.594 desdobrou o curso de Geografia e História das faculdades de Filosofia em dois cursos independentes (Brasil, 1955), historiadores e geógrafos são formados em percursos separados, o

que consolidou a divisão que os estudantes encontram na escola. Japiassu (1976, p. 34) observa que professores formados em instituições dominadas pela especialização encontram dificuldade para superar a pedagogia da dissociação do saber. A separação dos conteúdos que o estudante encontra na escola reproduz, assim, a ruptura vivida pelos seus professores durante a formação inicial.

As propostas de Estudos Sociais surgiram na década de 1930, em substituição à História, à Geografia e ao Civismo nas escolas primárias, e, depois de adotadas em escolas experimentais e vocacionais nos anos 1960, foram estendidas a todo o sistema de ensino pela Lei n. 5.692/1971. Essa experiência de integração ajuda a compreender o presente, sobretudo pelo princípio de seleção de conteúdos que a acompanhou, descrito por Bittencourt (2018, p. 59):

> Em decorrência do método ativo, surgiu uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era a dos "círculos concêntricos". Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais — do mais próximo ao mais distante —, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc.

Ao adotar um critério de organização espacial, a integração promovida pelos Estudos Sociais subordinou o tempo ao espaço e reduziu a História a informações cívicas sobre instituições e símbolos. Schmidt e Cainelli (2004, p. 16) registram essa fase como a do predomínio dos Estudos Sociais e da reunião de História, Geografia, Antropologia e Sociologia sob uma mesma matéria, e apontam o enfraquecimento dos conteúdos específicos que dela resultou. Fazenda (1994) mostra que, nas reformas das décadas de 1960 e 1970, o discurso da integração foi apropriado pelo Estado de forma ideológica e contribuiu para esvaziar os conteúdos escolares. Araújo *et al.* (2026) chegam à mesma avaliação ao afirmar que a fusão ocultou saberes específicos das duas áreas.

A superação desse modelo veio com as propostas curriculares elaboradas após 1996, marcadas pela "decisão de a História e a Geografia serem apresentadas como objeto de estudo a partir das séries iniciais, em substituição aos Estudos Sociais" (Bittencourt, 2018, p. 97). A reconquista da autonomia disciplinar respondeu ao esvaziamento conceitual do período anterior. Deixou, porém, uma herança ambígua. A defesa das disciplinas tornou-se também desconfiança em relação a qualquer proposta integradora.

A BNCC mantém História e Geografia como componentes distintos da área de Ciências Humanas e, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de articulá-las. O documento propõe romper com concepções lineares do espaço para "possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas" (Brasil, 2018, p. 353). A recepção do documento, contudo, é controversa no nosso corpus documental. Calafate e Scalercio (2022, p. 93) reconhecem na BNCC avanços para a Geografia escolar, como a centralidade do raciocínio geográfico. Cardoso (2022, p. 11-12) identifica, nas habilidades do currículo mineiro derivado da Base, pares de habilidades convergentes entre as duas disciplinas. Assis e Dias (2025, p. 23), por sua vez, mostram que professores das duas áreas representam a proposta de integração como "uma regulamentação sustentada por princípios utilitários de uma lógica pragmático-instrumental".

Ao organizar as habilidades de cada componente em sequências próprias, a própria BNCC ressalva que essa distribuição representa apenas uma das organizações possíveis e que os currículos das redes não estão obrigados a reproduzi-la (Brasil, 2018, p. 336, 402). O texto curricular, isoladamente, não garante a articulação, que depende das escolhas feitas nos currículos das Redes de ensino, no planejamento das escolas e na formação dos professores.

Com base nos autores levantados, identificamos três dimensões da fragmentação que se sobrepõem na escola. A primeira ocorre entre as disciplinas. Sosa (2022, p. 108) descreve o percurso típico do Ensino Fundamental: "temos um ensino integrado nos anos iniciais que, vai se diferenciando nas etapas seguintes, de forma que essa compartimentalização enfraquece os élans da interdisciplinaridade que entendemos como primordial para o ensino". Para Cardoso (2022), uma Geografia ou uma História que ignoram a imbricação entre tempo e espaço deixam de realizar plenamente sua própria finalidade.

Dentro de cada disciplina, a fragmentação assume a forma de dicotomias internas, como a que opõe Geografia Física e Geografia Humana, separando os processos naturais dos sociais e prejudicando a compreensão do espaço como totalidade (Rangel, 2022, p. 56-57; Rodrigues; Carneiro, 2021, p. 256). Rocha (2022, p. 39) afirma que "é preciso que a Geografia encontre uma identidade sem dualidade ou eufemismo para conseguir dialogar com todas as suas áreas, de forma a promover justiça social e pensamento crítico". Na História, a fragmentação interna, associada a objetivos muito limitados, aparece no ensino centrado na memorização de datas e heróis nacionais, criticado por Araújo *et al. (2026)* como estereótipo que afasta os estudantes do conhecimento histórico.

A terceira dimensão é hierárquica e separa as áreas avaliadas das demais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as avaliações externas concentradas em Língua Portuguesa e Matemática reduzem o tempo pedagógico destinado a História e Geografia (Feitoza; Costa; Pinheiro, 2021, p. 10). Nas reformas recentes, a secundarização das Ciências Humanas ocorre, segundo Assis e Dias (2025, p. 11), "justamente porque essas áreas de conhecimento criticam as relações sociais e fornecem elementos essenciais para debates e mobilizações sociais".

Os efeitos dessa sobreposição sobre os estudantes aparecem em duas direções. Quando o espaço é ensinado sem tempo, a paisagem, o relevo, o solo e o território tornam-se objetos exteriores e estáticos. Com base em Lima, Andrade e Fortuna (2016 apud Rodrigues; Carneiro, 2021, p. 256), Rodrigues e Carneiro observam esse efeito no ensino de solos, geralmente tratado como tema exterior e estático para o estudante e desvinculado da ocupação social do espaço. Quando o tempo é ensinado sem espaço, os processos históricos perdem sua localização concreta. Araújo *et al.* (2026, p. 5) relatam o problema a partir de uma experiência com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental: "não adianta falarmos do sudeste brasileiro se o aluno não tem noção de onde fica isso no mapa". Lopes e Silva (2022) sintetizam o prejuízo ao afirmar que a educação bancária deixa os estudantes despreparados para temporalizar os espaços geográficos e fazer história pela própria atividade criadora.

O prejuízo mais grave, porém, é político. Kuhn, Toso e Callai (2021, p. 24) caracterizam a lógica dos

círculos concêntricos como "uma educação que ajusta, adapta e integra o indivíduo à sociedade". Com base em Gebran (1996, p. 11 apud Straforini, 2001, p. 24), Straforini sustenta que a Geografia escolar tradicional produziu "uma cidadania contemplativa, inerte". Sustentamos que essa passividade decorre, em boa medida, da separação entre as categorias. O estudante que não percebe a gênese histórica do espaço em que vive tende a aceitá-lo como dado. Nesse sentido, o estudante que não situa os processos históricos no espaço tende a percebê-los como distantes de sua experiência.

A crítica à fragmentação exige critérios para distinguir articulação de simples justaposição. Japiassu (1976, p. 74-75) diferencia a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, nas quais "basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc.", da interdisciplinaridade, que "conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida". Fazenda (1994) desloca a discussão para o plano da prática docente ao compreender a interdisciplinaridade como categoria de ação e atitude, construída na parceria e no diálogo entre sujeitos.

Rüsen (2001, p. 39), ao discutir as relações da teoria da história com as ciências vizinhas, afirma que a reflexão teórica "impede uma confusão acrítica entre campos científicos, de um lado, e uma compartimentação estéril, de outro". O autor trata do plano acadêmico. Estendemos sua formulação ao currículo escolar porque ela nomeia com precisão os dois riscos que a trajetória brasileira evidenciou: a fusão dos Estudos Sociais e o isolamento das disciplinas. Lopes e Silva (2022, p. 7), com base em Lenoir, reforçam que a prática interdisciplinar requer a manutenção da diferença disciplinar e uma tensão produtiva entre especialização e cooperação. Araújo *et al.* (2026, p. 2) resumem o princípio ao afirmar que "a articulação de conhecimentos não deve ser feita com intuito de reduzi-los e sim de amplia-los".

Santos (2009, p. 20) oferece o fundamento epistemológico dessa posição ao lembrar que a delimitação de cada disciplina depende de uma compreensão da realidade que as ultrapassa:

> O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos. É isso, aliás, o que une as diversas disciplinas e o que para cada qual, deve garantir, como uma forma de controle, o critério da realidade total. Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral.

Adotamos, neste artigo, a interdisciplinaridade como diálogo entre campos que preservam seus conceitos e métodos, mediado por categorias comuns. Espaço e tempo cumprem essa função de mediação entre História e Geografia, como discutiremos na seção seguinte.

3.1 ESPAÇO E TEMPO COMO CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na obra de Milton Santos, o tempo tem presença constitutiva na definição do espaço. As técnicas permitem a empiricização do tempo, isto é, sua inscrição na materialidade sobre a qual as sociedades trabalham: "Através do processo da produção, o 'espaço' torna o 'tempo' concreto" (Santos, 2009, p. 56). A paisagem, para

o autor, é "o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza" (Santos, 2009, p. 103). Por isso, paisagem e espaço funcionam como "uma espécie de palimpsesto onde, mediante acumulações e substituições, a ação das diferentes gerações se superpõe" (Santos, 2009, p. 104).

O conceito de rugosidade completa esse raciocínio. Santos (2009, p. 140) chama de rugosidade "ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares". Em cada lugar, conclui o autor, "o tempo atual se defronta com o tempo passado, cristalizado em formas" (Santos, 2009, p. 140). Straforini (2001) traduz essa concepção para o ensino ao propor que o tempo seja trabalhado como tempo empiricizado, materializado em objetos técnicos, equipamentos urbanos e infraestruturas produzidos em diferentes momentos.

A consequência didática é direta. A rua, o bairro, a cidade e o campo podem ser lidos como documentos, e a Geografia escolar passa a contar com o tempo como dimensão explicativa. Callai (2005, p. 238) descreve a leitura da paisagem nesses termos: "Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos".

Do ponto de vista da História, Bittencourt (2018, p. 170) registra que "é consensual a afirmação de que a História é 'ciência dos homens no tempo' e de que o espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social". O tempo histórico, nessa perspectiva, é diferente da cronologia. Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) defendem que ensinar História significa "construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas". As autoras associam o trabalho com noções temporais, como sucessão, duração, simultaneidade, mudança e permanência, à compreensão da causalidade histórica e da profundidade temporal.

Bloch (2001, p. 65) já havia formulado a interdependência entre os dois tempos quando afirma que "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente". Rüsen (2001, p. 58) sistematiza essa relação no conceito de consciência histórica, definida como "o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana". Para o autor, o pensamento histórico nasce das carências de orientação da vida prática no tempo e articula memória do passado, interpretação do presente e expectativa de futuro.Freire (2011) acrescenta a essa compreensão uma dimensão ética ao conceber a história como tempo de possibilidade, e não de determinismo, o que permite problematizar o futuro.

Rüsen (2001) não trata do espaço como categoria. A vida prática que demanda orientação, contudo, acontece em lugares concretos, com formas herdadas, desigualdades territoriais e conflitos pelo uso do espaço. Sustentamos que a orientação temporal proposta pelo autor ganha densidade quando o estudante reconhece que o passado também está presente nas formas espaciais que ele vivencia. Nesse ponto, a rugosidade de Santos (2009) e a consciência histórica de Rüsen (2001) se complementam.

A indissociabilidade entre as categorias precisa ser qualificada. Costa e Reghin (2023, p. 7) definem o

tempo histórico como semanticamente independente de uma estrutura de espaço. Os mesmos autores recorrem, porém, à geo-história em sua dimensão ativa e passiva, isto é, à história do ambiente alterado pelo ser humano e à história das limitações ambientais sobre os hábitos humanos (Ribeiro, 2015, p. 630 apud Costa; Reghin, 2023, p. 16). Entendemos que o tempo pode ser definido logicamente sem o espaço, mas a explicação dos fenômenos sociais exige os dois. É nesse plano explicativo que situamos a indissociabilidade defendida neste artigo.

Santos (2009, p. 159-160) oferece uma chave para a articulação ao distinguir o tempo como sucessão e o tempo como simultaneidade:

> Pensamos que a simultaneidade das diversas temporalidades sobre um pedaço da crosta da Terra é que constitui o domínio propriamente dito da Geografia. Poderíamos mesmo dizer, com certa ênfase, que o tempo como sucessão é abstrato e o tempo como simultaneidade é o tempo concreto já que é o tempo da vida de todos. O espaço é que reúne a todos, com suas múltiplas possibilidades.

A distinção sugere uma divisão de trabalho complementar. A História organiza com mais frequência o eixo das sucessões; a Geografia, o eixo das coexistências. O lugar é o ponto em que os dois eixos se encontram. Bittencourt (2018), apoiada em Milton Santos, defende que o lugar só pode ser compreendido quando considerado em suas relações de produção e concebido como produção histórica. Também amparado em Santos (2009), Straforini (2001) acrescenta que, com a globalização, o lugar deixou de ser uma dimensão isolada, passando a ser estruturado pela interação dialética constante entre dinâmicas globais e lógicas locais.

Straforini (2001, p. 93) adverte que não se deve confundir escala cartográfica com escala geográfica: a primeira conduz a um espaço cartesiano e linear, enquanto a segunda remete ao espaço como sistema indissociável de objetos e ações. Schmidt e Cainelli (2004, p. 112) chegam a conclusão equivalente pelo lado da História ao afirmar que “uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação”. Lugar, paisagem e escala são, portanto, os conceitos pelos quais espaço e tempo podem ser trabalhados de forma articulada na escola.

3.2 ESPAÇO E TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a principal contribuição do corpus documental levantado é a crítica aos círculos concêntricos. Para Callai (2005, p. 230), esse procedimento “constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante”. Straforini (2001, p. 50) adverte que “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo”. O autor identifica a origem desse modelo fragmentado em leituras reducionistas do construtivismo, segundo as quais a totalidade do mundo, por ser abstrata, só poderia ser ensinada quando as crianças superassem o estágio operatório concreto.

A alternativa proposta pelos autores parte do lugar sem se fechar nele. Callai (2005, p. 228) defende que a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental ensine a criança a ler o mundo "por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens". A alfabetização cartográfica, nessa perspectiva, acompanha a alfabetização da palavra e parte das observações da criança sobre o lugar em que vive (Castellar, 2000, p. 31 apud Callai, 2005, p. 243). A pesquisa-ação de Straforini (2001) com turmas de 1ª e 2ª séries em bairros periféricos de Sorocaba em São Paulo, mostra como essa proposta se realiza. A partir da certidão de nascimento dos estudantes, do levantamento da cidade de origem dos pais, de entrevistas com moradores antigos e da produção de histórias em quadrinhos sobre o bairro, o trabalho permitiu às crianças relacionar a formação do lugar em que viviam a processos migratórios de escala nacional (Straforini, 2001). A atividade mobilizou, ao mesmo tempo, a memória familiar, o tempo dos processos migratórios e o espaço dos fluxos e da urbanização.

Ao abordar a História, Bittencourt (2018, p. 181) sugere que,

> no caso do ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais, é interessante vinculá-lo à noção de geração. Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança.

Esses vestígios estão, quase sempre, associados a lugares: a casa onde os avós moraram, a rua que mudou, a cidade de onde a família veio. O trabalho com gerações é, por isso, uma porta natural para a articulação com a Geografia.

Sosa (2022) destaca a importância dessa etapa para o percurso posterior. Segundo a autora, as noções de tempo e espaço "devem ser construídas com os alunos de forma de cheguem às séries seguintes com alguns conceitos bem definidos" (Sosa, 2022, p. 103). As condições para isso, contudo, são adversas. O professor polivalente raramente tem acesso ao debate teórico das Ciências Humanas (Straforini, 2001, p. 46), e a pressão das avaliações externas reduz o tempo dedicado às duas disciplinas (Feitoza; Costa; Pinheiro, 2021, p. 10). A articulação dessas duas áreas de conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende, portanto, de formação docente e de condições de trabalho, além de propostas curriculares adequadas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, as duas disciplinas passam a professores especialistas e assumem sequências curriculares próprias. No ensino da Geografia, a BNCC orienta o estudo do território usado, compreendido como espaço de relações desiguais de poder, e aborda a formação territorial do Brasil, a globalização e as transformações do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 381). No ensino da História, o documento propõe a problematização da escrita da história, o uso crítico de fontes e o estudo do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 397). Calafate e Scalercio (2022, p. 93) sintetizam, a partir da BNCC, a finalidade da Geografia nessa etapa como "fazer os alunos pensarem geograficamente os processos e os fenômenos da realidade". No que concerne ao ensino da História, a BNCC indica como objetivo "estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem" (Brasil, 2018, p. 400). A menção à época e ao lugar, no próprio texto do componente de História, confirma a pertinência da articulação.

As sequências curriculares, porém, nem sempre favorecem o encontro entre as disciplinas. Rufo e Araújo

(2019, p. 10) observam que "tradicionalmente, os parâmetros curriculares dos 6º anos possuem engajamento maior com a Geografia Física e com a cartografia", enquanto a História do mesmo ano se dedica às origens da humanidade e ao mundo antigo (Brasil, 2018, p. 418). Cardoso (2022) mostra, no entanto, que há convergências possíveis em todos os anos finais do Ensino Fundamental. Ao mapear habilidades do currículo de Minas Gerais, o autor identifica temas comuns como paisagem, território, formação territorial, processos migratórios e dinâmicas sociopolíticas (Cardoso, 2022, p. 13). Para ele, ensinar as duas disciplinas deve permitir ao estudante compreender-se como sujeito histórico, que age no tempo, e geográfico, que produz transformações no espaço (Cardoso, 2022)

Algumas experiências do corpus documental indicam como essa convergência pode ser construída. Araújo *et al.* (2026) relatam uma intervenção com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental sobre povos indígenas na qual os estudantes confeccionaram um mapa do Brasil, localizaram os povos estudados e apresentaram suas características históricas e geográficas. Lima e Silva (2025, p. 135) observam que, ao tratar do uso dos recursos naturais, das transformações das paisagens e dos conflitos socioambientais, "o ensino de História aproxima-se de áreas como Geografia, Ciências, Arte e até Matemática". Rocha (2022) demonstra que a abordagem antirracista na Geografia ganha força quando se conecta com a História para compreender a origem dos preconceitos, suas consequências e a resistência dos grupos oprimidos. Nos três casos, a articulação ocorre em torno de um problema que exige as duas disciplinas para ser compreendido.

Além disso, existem algumas mediações que favorecem a articulação em ambas as etapas. O estudo do meio é a mais recorrente. Bittencourt (2018, p. 227) o apresenta como prática interdisciplinar por excelência:

> Para as disciplinas de História, Geografia e Artes, o "meio social e físico" corresponde a um laboratório de ensino. A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta.

O trabalho com fontes históricas é outra mediação importante. Schmidt e Cainelli (2004) defendem que a nova concepção de documento torna seu uso indispensável como fundamento do método de ensino, porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas. Mapas antigos, fotografias de um mesmo lugar em épocas diferentes e relatos orais de moradores são fontes que carregam, simultaneamente, informação temporal e espacial. A linguagem cartográfica, por sua vez, deixa de ser técnica de localização quando os estudantes aprendem que toda representação envolve escolhas e escalas (Callai, 2005, p. 233). Histórias em quadrinhos também aparecem como recurso para trabalhar conteúdos das duas disciplinas de forma integrada (Ravanello, 2020).

Ademais, o corpus documental inclui ainda propostas baseadas em metodologias ativas e letramento digital (Lima; Penha, 2022; Rodrigues; Ribeiro, 2025). Fonseca (2022, p. 24) faz uma advertência pertinente sobre elas: sem reflexões teóricas consolidadas, "o professor corre o risco de tornar-se 'aplicador' de 'técnicas de ensino', carecendo da necessária reflexão crítica sobre esse processo". Concordamos com o autor, uma vez

que nenhuma estratégia produz articulação por si mesma. O que a produz é o planejamento que toma espaço e tempo como categorias explicativas de um mesmo problema.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA ARTICULAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

Com base na análise desenvolvida, sistematizamos quatro contribuições da articulação entre espaço e tempo para a formação crítica dos estudantes do Ensino Fundamental. Elas não esgotam o tema, mas indicam o que a escola deixa de oferecer quando mantém as duas disciplinas totalmente isoladas.

A primeira contribuição é a desnaturalização da realidade social. Quando o estudante aprende a reconhecer na paisagem as heranças de diferentes tempos, as formas espaciais deixam de parecer naturais ou inevitáveis. Straforini (2001, p. 27) define o papel do ensino nesses termos:

> O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade pelo espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Para o autor, a formação crítica ocorre quando o estudante percebe que carências como a falta de asfalto, de saneamento, de transporte e de trabalho no bairro em que vive resultam de construções sociais ligadas à seletividade do capital (Straforini, 2001). Esse movimento depende das duas disciplinas. A Geografia mostra como o espaço está organizado e para quem ele funciona. A História mostra como essa organização foi produzida e quais sujeitos participaram dela. Rocha (2022) oferece outro exemplo ao articular a origem histórica do racismo à sua espacialização contemporânea.

A segunda contribuição é a capacidade de relacionar escalas. Santos (2009, p. 239) caracteriza o meio técnico-científico-informacional como “a cara geográfica da globalização” e mostra que os espaços requalificados por ele atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política. Compreender o lugar, nesse contexto, exige reconhecer as forças que o atravessam a partir de outras escalas. Straforini (2001, p. 2) afirma que “na Geografia não há espaços estanques, separados e fragmentados. Os espaços são sempre uma totalidade”. A História contribui para essa leitura ao mostrar que as conexões entre lugares distantes têm origem em processos de longa duração, como a colonização, as migrações e a industrialização. A articulação entre as disciplinas evita tanto o localismo, que isola o lugar, quanto a abstração, que dissolve o mundo em generalidades sem referência à experiência do estudante.

A terceira contribuição diz respeito à constituição do estudante como sujeito. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é criar condições para que os educandos ensaiem “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador” (Freire, 2011, p. 36-37). Esse reconhecimento envolve as duas dimensões. O estudante se reconhece como parte de uma história e também como alguém que vive, usa e transforma os tempos e espaços nos quais está inserido. A partir da perspectiva de que as concepções orientam as práticas, defendemos que, quando os estudantes compreendem sua posição no tempo e no espaço, tornam-se capazes de compreender

também as desigualdades sociais, territoriais, políticas e econômicas que os afetam e as possibilidades de intervirem sobre elas.

A dimensão territorial da cidadania torna essa articulação indispensável, pois "é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescinda do componente territorial" (Santos, 2012, p. 144 apud Rocha, 2022, p. 35). Callai (2005, p. 245) aponta na mesma direção ao defender que o estudante aprenda a pensar o espaço vivido de modo a "buscar a transformação capaz de tornar o espaço mais justo, pelo acesso aos bens do mundo e da vida". O acesso a direitos tem localização, e essa localização tem história.

A quarta contribuição é o exercício da crítica. Bloch (2001, p. 124) lamentava que o método crítico não figurasse "nem no menor cantinho dos programas de ensino", numa época exposta à mentira e ao falso rumor. A observação mantém atualidade diante da circulação de informações falsas em ambientes digitais. Bittencourt (2018, p. 103) descreve o pensamento crítico no ensino de História como resultado de um conjunto de capacidades:

> A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos significativos para o desenvolvimento de um "pensamento crítico", o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever; estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado.

A articulação com a Geografia amplia esse repertório. Mapas, gráficos e imagens de satélite também são representações produzidas a partir de escolhas e podem ser interrogados como documentos. A BNCC prevê, entre as competências de Ciências Humanas, o uso das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica para desenvolver o raciocínio espaço-temporal, relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018, p. 357). Comparar fontes, confrontar representações e justificar interpretações com base em evidências temporais e espaciais é uma forma concreta de exercitar essa racionalidade na escola.

Essas contribuições dependem de condições que os artigos analisados também evidenciam: formação docente que aproxime as duas áreas, tempo para planejamento conjunto entre professores e continuidade entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental Sem essas condições, a articulação tende a permanecer restrita a iniciativas isoladas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou e analisou, por meio de revisão bibliográfica narrativa, de que maneira a articulação interdisciplinar entre espaço e tempo pode contribuir para a formação crítica dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. A análise do corpus permitiu responder aos objetivos propostos.

Quanto à fragmentação entre o ensino de História e Geografia, verificamos que ela resulta de processos históricos identificáveis: a constituição das disciplinas escolares sob a matriz comeniana e positivista, a formação docente em cursos separados e a experiência dos Estudos Sociais, que integrou as duas áreas de forma a subordinar o tempo ao espaço e a esvaziar seus conceitos. A reconquista da autonomia disciplinar corrigiu esse

esvaziamento, mas não produziu articulação. Identificamos três dimensões da fragmentação atual, entre as disciplinas, dentro de cada uma delas e entre áreas avaliadas e não avaliadas, cujo efeito comum é dificultar a compreensão dos fenômenos sociais como produtos de ações humanas situadas.

Quanto às categorias, mostramos que a teoria geográfica e a teoria da história, apesar de partirem de objetos distintos, convergem na compreensão de que o espaço acumula tempos e de que o tempo histórico se realiza em lugares concretos. Lugar, paisagem e escala aparecem como os conceitos que permitem trabalhar essa convergência na escola. Quanto às etapas, observamos que os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecem condições favoráveis à articulação, pela presença de um único professor e pelo trabalho com o lugar e a memória familiar, mas enfrentam a persistência dos círculos concêntricos e a compressão do tempo pedagógico. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a especialização docente e as sequências curriculares próprias dificultam o diálogo, embora os documentos curriculares preconizem a importância dos pontos de convergência e de articulação entre as duas áreas de conhecimento.

Com base nos estudos levantados, ponderamos a importância da articulação entre História e Geografia, preservadas as especificidades de cada campo, no sentido de contribuir para a formação crítica ao permitir que o estudante desnaturalize o espaço, historicize o presente, relacione o lugar ao mundo, reconheça-se como sujeito situado e exercite a crítica das fontes e das representações.

Considerando os limites deste estudo e por ser uma revisão narrativa, não pretendemos esgotar a produção sobre o tema, e o corpus apresenta predomínio de estudos sobre a Geografia e sobre os anos finais do Ensino Fundamental. Os trabalhos analisados provêm de periódicos e eventos de naturezas diversas, e as conclusões dependem das interpretações que construímos a partir deles. Como desdobramentos, indicamos a realização de pesquisas empíricas com professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas no sentido de construí-las a partir da articulação entre tempo e espaço contemplando, dessa forma, as experiências de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, reforçamos a necessidade de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada que abordem a emergência dos processos de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Raissa Evelyn Lacerda de *et al.* Práticas interativas: a interdisciplinaridade entre as disciplinas de história e geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2026, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/139252. Acesso em: 20 set. 2026.

ASSIS, Cristiane Sousa de; DIAS, Adelaide Alves. As representações sociais de professores de História e Geografia frente às reformas educacionais no Brasil. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, e202510124, p. 1-24, jan./dez. 2025. DOI: https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510124. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/10124. Acesso em: 13 out. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento do curso de Geografia e História. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, ano 94, n. 211, p. 17353, 13 set. 1955. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 11 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

CALAFATE, Pedro Carvalho; SCALERCIO, Vitor. A Geografia na BNCC do Ensino Fundamental e o raciocínio geográfico: contribuições da Base para o ensino de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 85-96, 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/3810. Acesso em: 13 out. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARDOSO, Leandro Andrade. Interdisciplinaridade entre Geografia e História: possibilidades a partir das habilidades do CRMG dos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 2-16, jul./dez. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76352. Acesso em: 13 out. 2026.

COSTA, Vítor Medeiros; REGHIN, Santiago Colombo. Interdisciplinaridade entre as ciências históricas: definições disciplinares e princípios epistêmicos a partir de um tempo histórico profundo. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 16, n. 43, p. 1-29, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hh/a/VdKNvN4LpsvxX8WbRnNsdZc/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FEITOZA, Francisca Erislania; COSTA, Joyce Barros; PINHEIRO, Francisco Tiago da Silva. A importância das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5986. Acesso em: 13 out. 2026.

FONSECA, Tiago. Metodologias ativas nas práticas pedagógicas da Geografia do Ensino Fundamental II: reflexões para uma introdução crítica. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 20-32, jan./jun. 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/3309. Acesso em: 13 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. O ensino da História e da Geografia: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 5-26, jan./dez. 2021. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1129. Acesso em: 13 out. 2026.

LIMA, Ariana Rafaela Cavalcanti; PENHA, Jonas Marques da. Metodologias ativas e letramento digital na Geografia escolar: uma proposta de mediação nos estudos do meio ambiente. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 40, e61885, p. 242-262, 4 nov. 2022. DOI: https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v40.a2022.e61885. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/61885. Acesso em: 13 out. 2026.

LIMA, Luciane; SILVA, Adriana Pereira Santos da. Protagonismo, interações e construção do conhecimento histórico à luz da BNCC. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 6, n. 62, p. 131-139, dez. 2025. DOI: https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.62. Disponível em: https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/830. Acesso em: 13 out. 2026.

LOPES, Karine Maria Lima; SILVA, Yasmim Azevedo da. O ensino de História por meio da produção de materiais didáticos interdisciplinares: experiências e aprendizagens no Ensino Fundamental. **Boletim Historiar**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/17818. Acesso em: 13 out. 2026.

RANGEL, Luana. Geografia física no Ensino Fundamental II: análise da Base Nacional Comum Curricular e do currículo municipal do Rio de Janeiro. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 55-74, jan./jun. 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2899. Acesso em: 13 out. 2026.

RAVANELLO, Flávia Jocowski. O uso de histórias em quadrinhos para o ensino de História e Geografia: sociedades humanas no tempo e no espaço. **Revista Vernáculo**, *[S. l.]*, n. 46, p. 134-142, 2. sem. 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/68824. Acesso em: 13 out. 2026.

ROCHA, Bruna Machado da. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no Ensino Fundamental a partir da BNCC. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 8, n. 16, p. 32-44, jan./abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/52276. Acesso em: 13 out. 2026.

RODRIGUES, Fernanda; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Ensino e aprendizagem de solos em Geografia no Ensino Fundamental II. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 23, p. 248-264, jul./dez. 2021.

Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76571. Acesso em: 13 out. 2026.

RODRIGUES, Rosiomar Lobato Pinheiro; RIBEIRO, Mílvio da Silva. Metodologias para o ensino da História e Geografia. Estudos do Cotidiano: a ciência do hoje. **Revista FESA**, *[S. l.]*, v. 3, n. 31, p. 311-321, out. 2025. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/708. Acesso em: 13 out. 2026.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt. Acesso em: 15 set. 2026.

RUFO, Tiago; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira. Instrumentação de ensino em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, p. 1-31, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/2179460X39327. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/39327. Acesso em: 13 out. 2026.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SOSA, Derocina. O tempo e o espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental: dialogando com a história e a geografia. **Educação & Linguagem**, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/576. Acesso em: 13 out. 2026.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.