

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ANÁLISE DO ENSINO PROBLÊMICO NA GEOGRAFIA**

**Lucas Costa Silva**

Dissertação  
Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, julho de 2021



**LUCAS COSTA SILVA**

## **ANÁLISE DO ENSINO PROBLÊMICO NA GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva.

Coorientadora: Profa. Dra. Roseli Bernardo dos Santos

Boa Vista – RR

2021



## FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCAS COSTA SILVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29/07/2021

Banca Examinadora



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. RAIMUNDA GOMES DA SILVA  
Orientadora  
UERR



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ENIA MARIA FERST  
Membro Titular Interno  
UERR



PROF. DR. HAROLDO SCACABAROSSI  
Membro Titular Externo  
UERR

Boa Vista – RR

2021

**Copyright © 2021 by Lucas Costa Silva**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586a Silva, Lucas Costa.  
Análise do ensino problemático na geografia. / Lucas Costa Silva. –  
Boa Vista (RR) : UERR, 2021.  
83 f. : il. Color 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva.  
Co-orientadora: Profa. Dra. Roseli Bernardo dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR)  
e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima  
(IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Educação 2. Ensino Problemático 3. Geografia 4. Metodologia I.  
Silva, Raimunda Gomes da (orient.) II. Santos, Roseli Bernardo dos (co-  
orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021                      CDD – 370.152

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Leticia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR



A Deus,  
Pela vida.

A minha querida esposa, Patrícia  
Santos Costa, pelo companheirismo  
e apoio nos momentos difíceis.

A minha filha, Anna Laura dos  
Santos Costa, por todo amor e  
carinho.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida, por seu grande amor e compaixão, pela permissão e oportunidade de participar deste Mestrado em Educação.

A minha mãe, Maria Luiza Costa Silva, pelas suas orações em meu favor. E por ser essa mulher guerreira e batalhadora.

A minha querida filha, Anna Laura dos Santos Costa, fonte de grande inspiração e dedicação para continuar a caminhada do Mestrado. Te amo filha!

A minha querida esposa Patrícia Santos Costa, pelo amor e carinho dedicados a mim e a nossa filha, pelo companheirismo, apoio, incentivo e compreensão, obrigada por fazer parte da minha vida e por ser essa esposa incrível, te amo coração!

A todos os amigos, que torceram pelas minhas conquistas e vitórias, em especial as colegas Sandra Moura, Wiusilene Rufino e Marlise Trebien minha gratidão! Aos meus colegas de Mestrado da turma 2019.1.

A Profa. Dra. Enia Maria Ferst, pela composição nas bancas de qualificação e defesa. Ao Prof. Dr. Haroldo Scacabarossi, pela composição nas bancas de qualificação e defesa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva, pela grande oportunidade de conhecê-la, e por toda paciência, sempre acreditando em mim. Minha eterna gratidão a querida Profa. Dra. Roseli Bernardo dos Santos, minha coorientadora, por me conduzir na construção deste trabalho de pesquisa, compartilhando conhecimento, informação e principalmente experiência. Muito obrigado!



SILVA, Lucas Costa. **Análise do ensino problémico na Geografia**. 2021. 83 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação aborda a temática do Ensino Problêmico e sua aplicabilidade na Ciência Geografia. O ensino problémico torna o aluno cada vez mais protagonista na produção de seu conhecimento que tem como mediador das questões problemas o docente que orienta, mas não apresenta diretamente a solução, mas indaga o aluno a buscar soluções e respostas. Nesse sentido, a pesquisa questiona o cenário de formação docente que atende ao foco central no processo de ensino da Geografia considerando as transformações **espaciais, sociais, políticas e culturais** que envolvem o ensino e a pesquisa motivando os educandos para produção de conhecimento independente. Assim, o problema da pesquisa: como compreender as proposições metodológicas na organização do ensino da Geografia tendo em vista os fundamentos teóricos abordados por Majmutov?. Dessa forma, tem como objetivo geral: compreender o método de ensino problémico a partir da concepção teórica metodológica para a aplicabilidade na Geografia através perspectiva histórico cultural para a educação básica. A metodologia se caracteriza como literária de cunho qualitativo fazendo uso da pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e analítica. Logo, a pesquisa apresenta seus resultados mostrando que o Ensino Problêmico como metodologia que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreender os problemas reais e propõe a busca de soluções dos problemas diários por meio do processo de investigação à luz da teoria de Majmutov. O ensino problémico como metodologia no ensino da Geografia na educação básica, além de contemplar as diretrizes da BNCC a respeito das habilidades e competências da Geografia, a pergunta situação problémica apresenta um questionamento que pode ser um produto interno da contradição, trabalhando assim, os conflitos cognitivos de maneira que seja do interesse da aula motivando os alunos a criarem situações e respostas aos problemas vinculados com seu dia-a-dia, no sentido de fazer uso de uma estratégia adequada que possibilite sempre a busca por novas formas de construção dos conhecimentos ou novos procedimentos práticos e teóricos.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Problêmico. Geografia. Metodologia.



SILVA, Lucas Costa. **Analysis of problematic teaching in geography**. 2021. 83 pages. Dissertation (Masters in Education) – State University of Roraima. Boa Vista, 2021.

### ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of Problematic Teaching and its applicability in Geography Science. The problematic teaching makes the student more and more protagonist in the production of his knowledge that has as a mediator of the problems the teacher who guides, but does not directly present the solution, but asks the student to seek solutions and answers. In this sense, the research questions the scenario of teacher education that meets the central focus in the teaching process of Geography considering the spatial, social, political and cultural changes that involve teaching and research, motivating students to produce independent knowledge. Thus, the research problem: how to understand the methodological propositions in the organization of the teaching of Geography in view of the theoretical foundations addressed by Majmutov?. Thus, its general objective is: to understand the problematic teaching method from the theoretical and methodological conception to its applicability in Geography through a historical and cultural perspective for basic education. The methodology is characterized as literary of a qualitative nature making use of bibliographical, documentary, descriptive and analytical research. Therefore, the research presents its results showing that Problematic Teaching as a methodology that enables the development of students' capacity to understand real problems and proposes the search for solutions to daily problems through the investigation process in the light of Majmutov's theory. The problematic teaching as a methodology in the teaching of Geography in basic education, in addition to contemplating the BNCC guidelines regarding the skills and competences of Geography, the problematic situation question presents a question that can be an internal product of the contradiction, thus working the conflicts cognitive in a way that is in the interest of the class, motivating students to create situations and answers to problems related to their daily lives, in order to make use of an adequate strategy that always allows the search for new ways of building knowledge or new practical and theoretical procedures.

**Keywords:** Education. Problemic teaching. Geography. Methodology.



## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 01 - Conteúdo</b> Problematizado.....	61
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Princípios do raciocínio geográfico.....	20
<b>Quadro 02</b> - Competências Específicas para o ensino da Geografia Ensino Fundamental.....	21
<b>Quadro 03</b> - Competências Gerais para a Geografia (Ensino Médio) .....	22
<b>Quadro 04</b> - Esquema lógico de construção do conhecimento por Freire, Vygotsky e Majmutov.....	57

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>16</b>
1.1. Tipo da Pesquisa .....	16
<b>2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR</b> .....	<b>19</b>
2.1 A ciência geográfica e sua dimensão na Educação escolar .....	19
2.2 Reflexões pedagógicas do ensino da Geografia a partir da BNCC .....	23
2.3 Reflexões sobre o ensino da Geografia .....	30
2.4 Para uma Geografia crítica em sala de aula .....	37
<b>3 METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA NO ENSINO DA GEOGRAFIA</b> .....	<b>46</b>
3.1. Metodologia de Projetos para o Ensino da Geografia .....	46
3.2. Metodologia de Ensino problemático aplicado ao ensino da Geografia.....	48
3.2.1 O que é o método de ensino problemático.....	48
3.2.2 Concepções pedagógicas do Ensino Problemático de Majmutov na perspectiva dos teóricos.....	56
<b>4 O ENSINO PROBLÊMICO NO CONTEXTO DA LITERATURA REGIONAL</b> ....	<b>62</b>
4.1. Uma análise da aplicabilidade de método problemático na geografia em sala de aula na escola indígena de Tabalascada. ....	63
4.2. Perguntas problemáticas como processo de atividade criadora para alunos da educação básica .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o ensino de Geografia, é fruto de uma longa jornada, cercada de muitos desafios, que se intensificaram a partir da minha atuação profissional como docente na Educação Básica, atuando principalmente na rede de ensino privado do Estado de Roraima.

Minha trajetória de estudos se iniciou no ano de 2007 e foi até o ano de 2011, período no qual cursei Licenciatura Plena em Geografia, foram anos de muita dedicação, estudo e principalmente aprendizado, onde tive a oportunidade de compor o quadro de importantes projetos desenvolvidos pelo Curso de Geografia da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Posteriormente, continuei meus estudos, no ano de 2011, na Pós-Graduação Lato Sensu, em Metodologia do Ensino de História e Geografia, pela Centro Universitário Internacional (UNINTER), me dediquei a pesquisa sobre Metodologia do ensino da Geografia, com enfoque na rede de ensino privada.

Após concluir a Pós-Graduação no ano de 2013, participei de um processo seletivo para professor substituto do Instituto Federal de Educação ciência de tecnologia do Estado de Roraima (IFRR), no qual fui aprovado, após todas as etapas para atuação como docente da instituição. Foram dois anos de atuação profissional no IFRR, em que vivenciei práticas concretas da realidade docente, tendo a oportunidade de refletir sobre a vivência em sala de aula.

Percorridos dois anos nesta instituição de ensino, meu contrato temporário encerrou, fui então atuar na rede de ensino privado, como uma experiência, no ano de 2014. A partir desse momento, a minha jornada foi se aperfeiçoando quanto a minha atuação profissional dentro do espaço escolar.

Desse modo, passados pelo menos oito anos atuando como profissional da educação, sabia que precisava continuar minha jornada de pesquisa, então no ano de 2019, me dediquei muito para ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR), fui aprovado no processo de seleção e retomei minha jornada de reflexões e discussões sobre a educação e ensino de Geografia, situação que em contato com professores do curso, aguçou meu interesse na pesquisa sobre o método do ensino problemático na Geografia.



Os debates que versam sobre uma alfabetização científica são cada vez mais discutidos e compreendidos como importantes, e dentro desse contexto, as metodologias de ensino são fundamentais ao conhecimento científico. Assim, dentro dos apontamentos citados acima, a escola tem o papel de disponibilizar, através de diferentes meios, uma aprendizagem que leve os alunos na direção de uma leitura e escrita de maneira científica.

No entanto, quando tratamos do ambiente escolar, inúmeras questões podem ser somadas e associadas a um sucesso ou até mesmo a um fracasso. O pensar a escola é poder entendê-la para além de um simples espaço físico, somando-se também com espaço de convivência, de construção e de trabalho com conhecimento científico.

A busca pela qualidade do processo de ensino aprendizagem tem provocado conflitos, gerando debates em todos os campos educacionais e a escola deixou de ser o único centro educativo, e a educação passou a ser responsabilidade de toda a sociedade (BARBOSA, 2004).

Nesse sentido, ressalta-se que o atual cenário da educação brasileira levanta diversas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Assim, é possível repensar as metodologias a serem aplicadas para proporcionar uma educação que contemple, de fato, o conhecimento e a formação integral do aluno (SILVA *et al.*, 2016).

No que tange ao ensino da Geografia na educação básica é importante mencionar que essa ciência apresenta características clássicas que marcaram o surgimento do conhecimento geográfico, com repercussão nas metodologias e práticas escolares incorporadas no ensino. Logo, percebemos a necessidade de se buscar metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado significativo e contextualizado, para que eles participem e interajam em seu processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Nunes (2004) menciona que é necessário refletir sobre as novas metodologias a serem trabalhadas para ressignificar o trabalho dessa disciplina em sala de aula.

Do ponto de vista do ensino de Geografia (MORAES, 2010) apresenta a importância da alfabetização científica como um importante meio que auxilia o aluno dentro de uma visão mais crítica da sua realidade, e que este possa se reconhecer como integrante do espaço geográfico em que vive, perceber as contradições existentes no âmbito local e global, entender a dinâmica do reordenamento territorial. Essas são algumas das habilidades que podem e devem ser trabalhadas no aluno, a partir de situações que ele vivência, tanto no espaço escolar como em ambientes não formais de aprendizagem.

Compreendendo que a existência de inúmeras metodologias pode ajudar o docente no trabalho com a articulação de ciência, mundo tecnológico e vida em sociedade, na perspectiva de uma formação cidadã participativa. Desta forma, o ensino problêmico é uma delas, acreditamos que a metodologia se enquadra nesse ponto de vista.

A base epistêmica central do enfoque história cultural apresentada nesta dissertação tem como premissa o ensino problêmico de acordo com Majmutov (1983) que é movido pelos princípios da contextualidade, sistematicidade, contradição, cuja dimensão é intervir e transformar realidades socioculturais. Nesta perspectiva, o processo de ensinar e aprender se articulam em uma dialética proporcionando ao sujeito seu desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa apresenta a problemática, como compreender as proposições metodológicas na organização do ensino da Geografia tendo em vista os fundamentos teóricos abordados por Majmutov?

Considerando que o método de ensino está contemplado pelas práxis pedagógicas justifica-se a relevância da pesquisa que sucedeu esta dissertação uma contribuição para o cenário de formação docente que atende ao foco central no processo de ensino da Geografia considerando as transformações **espaciais, sociais, políticas e culturais** que envolvem o ensino e a pesquisa motivando os educandos para produção de conhecimento independente.

Dessa forma, a presente investigação científica teve como objetivo geral compreender o método de ensino problêmico a partir da concepção teórica metodológica para a aplicabilidade da Geografia através da perspectiva histórico cultural na educação básica.

Acerca dos objetivos específicos se configurou em discutir as proposições literárias sobre os processos pedagógicas adotados no ensino da Geografia; analisar sob a ótica teórica de Freire, Vygotsky e Majmutov o “Ensino Problêmico” e as práticas pedagógicas para o ensino da Geografia; refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias que podem contribuir no desenvolvimento do ensino da geografia para educação básica. Para alcançar os objetivos apresentados, a pesquisa está estruturada em três capítulos como descritos a seguir.

Para elaboração do trabalho científico foi realizado uma investigação de cunho teórico metodológico a partir de análise das bases acercadas pelo método de ensino problêmico no enfoque histórico-cultural tendo em vista o processo de ensino nas aulas da Geografia. Nesta dimensão, Demo (2000) considera que a pesquisa teórica é reconstruir, conceitos, ideias, ideologias ou polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos.

Foi realizado uma investigação bibliográfica local para compreender os elementos de construção do conhecimento vinculado ao método problêmico nas aulas de Geografia e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Ramos *et al.*, (2005) a pesquisa literária é desenvolvida e baseada de fontes extraídas de “livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e/ou doutorado, relatórios de pesquisa”, consideradas como fontes que enriquecem e validam as pesquisas e estudos científicos.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica assume as seguintes etapas: determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção de fichas e redação do trabalho; e construção lógica e redação do trabalho.



Para consolidação desta dissertação se fez necessário análise documental, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 39) este tipo de investigação é realizada como forma de complementar as técnicas utilizadas na coleta de informações, permitindo uma interpretação segundo os objetivos traçados. Pois “os documentos representam uma fonte natural de informações e não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Buscando responder aos objetivos, a pesquisa foi definida, a partir dos delineamentos sobre o tema, que visa à compreensão do ensino problemático dentro da perspectiva de aplicabilidade para o ensino da Geografia. Para entender e descrever sobre as teorias pesquisadas de Majmutov, optamos pela pesquisa de cunho teórico, sendo fundamentais para a discussão dos resultados, pois, sustentam como uma forma de melhor compreender as realidades entre o discurso e as práticas que são estabelecidas pelos professores.

No Capítulo 1, tratamos sobre os caminhos metodológicos com a apresentação do planejamento e a sequência da pesquisa. No Capítulo 2, contextualizamos sobre a ciência geográfica e a Geografia escolar. No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de resolução de problema no ensino da disciplina, com a proposta didática do ensino problematizador abordados por Majmutov. Após os itens supracitados, aproximarmos-nos das conclusões da pesquisa. Em seguida, elencaremos as referências bibliográficas utilizadas.



## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo apresenta o percurso metodológico, buscando esclarecer de que maneira se chegou à resposta do problema desta pesquisa. Para tanto, descrevemos inicialmente, uma abordagem sobre a importância de pesquisa científica, em seguida, é apresentado o tipo da pesquisa e a caracterização da abordagem metodológica que foi utilizada. O capítulo fundamentou-se nos autores como: Fonseca (2002), Gerhardt e Silveira (2009), Gil (1999), Lüdke (1986), entre outros que se fizeram necessário.

Entendemos que esta pesquisa traz, em seu propósito, elementos importantes que podem contribuir no Ensino da Geografia no Estado de Roraima, visto que são poucos os trabalhos com essa temática, voltados para a questão da aplicabilidade do Ensino Problêmico na Geografia na literatura do Estado. Na pesquisa realizada a respeito do tema “Ensino Problêmico” no Banco de Dissertações da Universidade Estadual (UERR), encontramos apenas um trabalho que trata da aplicabilidade do Ensino problêmico na Geografia, este intitulado: “*Potencialidades de La enseñanza problémica para el desarrollo de las experiencias de la actividad creadora em las clases de Geografía de la escuela indígena de Tabalascada*”; e outros trabalhos/dissertações, votadas para o Ensino problêmico na Matemática, vale citar o professor Dr. Hector José García Mendoza, que desenvolve trabalhos sobre esta abordagem. desta forma, estes não foram objeto da pesquisa, visto que não apresentaram conexão total com o tema pesquisado.

Buscamos uma aproximação maior com o campo científico e uma Educação de mais qualidade com as contribuições desta pesquisa, abrindo caminhos para novas pesquisas, dedicadas a compreensão acerca desta temática. Vale ressaltar que a Dissertação na comunidade indígena foi expressamente significativa tendo em vista seu caráter sistêmico diante a realidade local ao considerar a elaboração das perguntas problematizadoras para atender o universo dos estudantes indígenas da rede pública.

### 1.1. Tipo da Pesquisa



Segundo Gil (1999, p. 17), pesquisa é definida como o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Ao abordar sobre a pesquisa, devemos levar em consideração, inicialmente, a própria delimitação do tema a ser pesquisado. Neste sentido, o planejamento e passo a passo de todos os processos que serão utilizados, compõem etapas da pesquisa científica, que envolve ainda outros momentos como o processo de construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos aplicados.

Buscando as bases da metodologia aplicada, destaca-se, Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

Dessa forma, o passo inicial da pesquisa está na abordagem do problema, que se apresenta em: como compreender as proposições metodológicas na organização do ensino da Geografia tendo em vista os fundamentos teóricos abordados por Majmutov? A presente investigação científica, busca compreender o método de ensino problemático a partir da concepção teórica metodológica para a aplicabilidade da Geografia através da perspectiva histórico cultural na educação básica. Dentro desta perspectiva, optou-se pela pesquisa bibliográfica.

Para fundamentar, a pesquisa no campo bibliográfico, Gerhardt e Silveira (2009), enfatizam que a mesma é produzida a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Com a pesquisa em livros, artigos científicos, dissertações e teses, tivemos como compreender e analisar melhor o que já foi escrito sobre a temática e ter um maior aprofundamento do referencial, que dá base para



maior movimento da pesquisa, com uma metodologia que fornece suporte para melhor esclarecimento do objeto de estudo.

Corroborando, Gil (1999, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Para Fonseca (2002), existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa por entender que esta propicia uma interação com o tema pesquisado, conforme Santos Filho e Gamboa, 2013.

De acordo com Chizzotti (2014), ao se abordar sobre a pesquisa qualitativa, principalmente na atualidade, no campo transdisciplinar, que envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Dessa forma, a abordagem qualitativa foi aplicada na pesquisa, por entender que esta possibilita uma maior compreensão da realidade pesquisada.

Vale destaca, que segundo Chizzotti (2014. p. 13):

[...], a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Por proporcionar um maior desenvolvimento do tema pesquisado, a pesquisa qualitativa foi utilizada dentro desta pesquisa, tendo como meta, o alcance dos objetivos propostos na investigação da problemática.



## 2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR

O presente capítulo aborda a ciência geográfica e a geografia escolar, as práticas pedagógicas no ensino, bem como uma Geografia crítica em sala de aula sob a concepção teórica de Castrogiovanni (2007), Lima (2000), Mendonça (2001), Oliveira e Silva (2009), Silva (2004), Tomita (1999), Vademarin (1998), entre outros apresentando uma abordagem sucinta do saber geográfico na educação básica.

### 2.1 A ciência geográfica e sua dimensão na Educação escolar

O mundo atual no curso de sua existência vem passando por grandes transformações como pode ser percebido desde o último quarto do século XX. Segundo Oliveira e Silva (2009), o mundo passa por um conjunto de inovações tecnológicas conhecido como a Terceira Revolução Industrial, que ainda pode ser denominada de “Revolução Técnico-Científica”, marcada pelo que chamamos de uma era informacional, na qual o conhecimento é o principal responsável pela geração de novos saberes.

No que diz respeito ao ensino de geografia, a ciência durante décadas manteve-se à mercê do despreparo, desatualização e acomodação por parte de muitos professores e alunos que se estagnaram às margens das transformações políticas, sociais e econômicas que o mundo informatizado apresenta atualmente (VADEMARIN, 1998).

Todavia, Mendonça (2001) ressalta que ela é influenciada pelas correntes filosóficas como o senso comum, arte, filosofia e ciência concebendo-a da seguinte maneira:

A geografia, tendo como características uma forte influência do conhecimento cultural, transmitido de geração a geração, portanto o senso comum foi por muito tempo desenvolvida socialmente sem que possuísse o rotulo que conhecemos atualmente, pois o homem sempre foi um geógrafo, no sentido mais amplo da qualificação. Somente no final do século XVIII é que alguns cientistas sistematizaram tal conhecimento, esfacelado ou disperso numa enorme gama de ciências e no saber cultural, e assim criaram a ciência chamada geografia (MENDOÇA, 2001, p. 15).

As consequências dessa estagnação são refletidas no crescente desinteresse por qual essa disciplina tem sido alvo. Em virtude disso, não tem conseguido um de seus objetivos principais que é o de revelar sua real dimensão e importância enquanto ciência que é a formação do desenvolvimento crítico do cidadão em qualquer âmbito do conhecimento, permeando a organização do espaço tanto em escala local quanto global (LIMA, 2005).

De acordo com Lima, (2005) *apud* Andrade (1987):

A geografia nasceu do anseio do homem em conhecer e registrar o espaço onde mora e desenvolve suas atividades, bem como de observar e catalogar as alterações físicas da natureza. [...] O conhecimento geográfico era eminentemente prático, empírico, limitava-se a catalogar e cartografar nomes de lugares [...] servia aos governos que organizavam a administração [...] aos comerciantes que acrescentavam aos nomes de lugares indicações sobre as possibilidades de produção, com informações sobre os principais produtos que poderiam ser aí explorados e da força de trabalho disponível [...] (ANDRADE, 1987, p. 30).

Mendonça (2001) afirma ainda que a geografia por ter sua origem baseada nas ciências biológicas e da terra (ciências humanas) apresenta desde sua gênese como ciência uma complexidade em suas definições conceituais e metodológicas, visto que ela problematiza como objeto de estudo elementos de outras ciências.

Segundo Vieira (2003) e Lima (2005) o reconhecimento dela como Ciência decorre das correntes filosóficas e estudos realizados pelos alemães Alexandre Humbolt e Karl Ritter, que são considerados os criadores da Geografia Acadêmica, porém o pensamento geográfico está presente desde a pré-história. Ressaltamos que, o uso dos conhecimentos geográficos variou e evoluiu mediante a necessidade cultural da sociedade que deles usufruíam.

Parafraseando Mendonça (2001) observamos a respeito da origem dessa ciência que:

Mesmo tendo suas origens, enquanto conhecimento científico, entre os naturalistas dos séculos XVIII e XIX, foi sem dúvida com o aparecimento da geografia regional de Vidal de La Blache, na França do século XIX, que se deu realmente a concretização da geografia física enquanto ramo específico de estudo da ciência geográfica. [...] Um dos primeiros registros do termo geografia física foi no título de um livro de Kant no final do século XVIII, mesmo estando longe,

enquanto conteúdo, do que mais tarde e atualmente é caracterizado como conhecimento científico (MENDONÇA, 2001, p. 30-31).

Todavia, é a partir da antiguidade que essa área de estudo tem suas bases científicas. Em função do desenvolvimento do comércio, da navegação, aprimoramento da agricultura, onde se fez necessário o estudo do espaço. Cabe frisar as grandes contribuições significativas nesse período por parte dos Gregos e Romanos (VIEIRA, 2003; LIMA, 2005).

Cronologicamente, conforme Lima (2005) e Vieira (2003), a Geografia como ciência evoluiu de maneira a atender a expectativas da época, tende a se apresentar de forma contemporânea, quanto a Geografia Tradicional, a primeira a ser utilizada no sistema escolar, tem referência na Prússia, num período político em que a atual Alemanha buscava a unificação de vários estados em uma única nação.

A Revolução Industrial e o surgimento do Capitalismo, onde as nações buscam fortalecer seus impérios conforme Mendonça (2001), propiciou o surgimento de uma geografia voltada a divulgar uma imagem do interior da nação, caracterizado pelo patriotismo-nacionalismo, com objetivo de unificar os povos antes de unificar as terras, formando cidadão soldado que defendesse sua pátria acima de tudo.

Mendonça (2001) ressalta ainda que como didática de ensino, era pregada em sala de aula à memorização dos assuntos, sem considerar a construção do conhecimento. Ressalta ainda que a geografia física se desenvolveu fortemente nos países socialistas, enquanto que a geografia humana ganhava terreno nos países capitalistas.

Em contrapartida surge por volta do final da década de 1970, a “Geografia Crítica”, que revoluciona toda a estrutura educacional e, principalmente, a maneira de pensar no ensino dessa matéria, apoiada no marxismo ela busca revelar a realidade social, todavia é usada mais como uma arma política do socialismo do que propriamente uma ciência geográfica (LIMA, 2005).

Nesse sentido, segundo Vieira (2007), a Geografia tem se construído historicamente como um campo do saber científico que estuda a sociedade em sua dimensão espacial. É uma ciência cujo objeto de estudo é o da atuação social do homem no espaço.

Para analisar o ensino da Geografia é importante compreender, segundo Lima (2000, p. 58) que ela “é uma ciência que nasceu do anseio do homem em conhecer e registrar o espaço onde mora para desenvolver com precisão suas atividades diárias, fato que marca o aparecimento da geografia tradicional”.

Com relação ao desenvolvimento da disciplina, Castrogiovanni (2007) ressalta que no decorrer dos anos, ela agregou um contexto de interdisciplinaridade e acabou por ser confundida por ramificações que ela mesma incorpora, como é o caso da educação ambiental, climatologia, entre outros.

De acordo com Silva (2004), a concepção do ensino da geografia sofreu também influência dos saberes matemáticos enraizados pelos conhecimentos da astronomia, cosmografia, cartografia, e geometria, tornando a disciplina um estudo decorativo.

Reforçando a discussão em torno do ensino da Geografia, Tomita (1999) enfatiza que ao longo do tempo, ela foi encarada como uma ciência de descrições e de informações, por isso, para ser professor dessa área de conhecimento, necessitava-se de uma extraordinária memória e ter capacidade de reter exaustivos dados numéricos, nomes de cidades, montanhas, rios e outros. Esse saber era repassado (informado) aos seus alunos no decorrer da aula.

Sendo assim, é importante frisar que essa disciplina é abrangente, contemplando fatores socioeconômicos e culturais, que refletem na sociedade. Ela não é decorativa e estática, pois a mesma analisa os fatos em suas circunstâncias e consequências contextualizadas e busca refletir a compreensão dos acontecimentos, a fim de que propague possíveis mudanças dentro das esferas analisadas (FIGHERA, 2002).

Logo, a Geografia Escolar tem o papel de capacitar o aluno a estabelecer valores e buscar soluções para as circunstâncias e problemáticas sociais (SCHRAM; CARVALHO, 2015). O seu ensino deve permitir ao discente se conhecer no espaço geográfico, como parte integrante e irremediável dela, justificando as atitudes antrópicas da menor a maior escala, montando um paralelo entre teoria e prática que coloca o aluno a par do contexto sócioespacial, de modo que se perceba como parte e não apenas como telespectador (FRANCISCHETT, 2004).

Consideramos dessa forma, que o ensino geográfico precisa ter, assim como as demais disciplinas, um papel mais presente e constante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e não pode mais ser algo ministrado por educadores que não assumem um papel para uma formação cidadã.

## 2.2 Reflexões pedagógicas do ensino da Geografia a partir da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integra as disciplinas de (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) propondo a ampliação e o aprofundamento conceitual. E o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração.

Para compreendermos o desenvolvimento da disciplina de geografia na BNCC torna-se fundamental considerar o conceito de raciocínio geográfico que visa a compreensão do aluno quanto a sua relação com o meio e os efeitos de suas transformações, para isso o entendimento de alguns conceitos e princípios do raciocínio geográfico são essenciais para o desenvolvimento do ensino da Ciência geográfica. No quadro 1 temos os princípios do raciocínio geográfico que nos ajudam a compreender essa evolução.

Quadro 01 - Princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser

	absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<b>Ordem</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2020).

A compreensão desses princípios são a base para os alunos da Educação Básica desenvolverem o pensamento espacial, de forma que possam estimular o raciocínio geográfico de forma interdisciplinar tendo a possibilidade de representar e interpretar as constantes e permanentes mudanças e transformações no mundo em escala global e local sempre associando essas transformações a relação da sociedade e da natureza.

Nessa perspectiva, a proposta da BNCC para geografia permite ao aluno uma percepção mais acurada da realidade, e raciocínios mais complexos, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, no sentido de favorecer os processos de simbolização e de abstração.

Dessa forma, a BNCC visa com a disciplina de geografia o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno como: ler, interpretar, comparar e analisar textos de diferentes fontes, bem como as linguagens e informações gráficas e cartográficas.

Nesse sentido, as habilidades e competências da geografia buscam proporcionar ao aluno a capacidade de classificar, organizar e relacionar dados e informações, assim como estabelecer propostas de intervenção e transformações na sociedade e no espaço sendo habilitado a observar e analisar situações, acontecimentos, fenômenos e processos em seu espaço de vivência.

O ensino da geografia na BNCC possibilita ao professor utilizar os métodos necessários para a realização de pesquisas, bem como generalizar conceitos, aplicá-los, constituí-los e, principalmente, relacioná-los entre si.

Esses objetivos tendem a responder as competências e habilidades da disciplina para melhor desenvolvimento da capacidade dos alunos no ensino fundamental e ensino médio. Nos quadros 2 e 3 temos as Competências específicas de Geografia.

Quadro 02 - Competências Específicas para o ensino da Geografia Ensino Fundamental

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA</b>	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercer o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.</li> <li>2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.</li> <li>3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.</li> <li>4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.</li> <li>5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.</li> <li>6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</li> <li>7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.</li> </ol>

Fonte: BNCC (2020).

Quadro 03 - Competências Gerais para a Geografia (Ensino Médio)

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>	
<b>1º ANO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</li> <li>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</li> <li>3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</li> <li>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</li> <li>5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</li> <li>6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas</li> </ol>

	<p>alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<b>2º ANO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</li> <li>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</li> <li>3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</li> <li>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</li> <li>5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</li> <li>6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</li> </ol>
<b>3º ANO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</li> <li>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</li> <li>3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</li> <li>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</li> <li>5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</li> <li>6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</li> </ol>

Fonte: BNCC (2020).



Conforme as habilidades e competências percebe-se que a BNCC não tem como objetivo propor os conteúdos fechados, a proposta da base visa um processo de ensino e aprendizagem baseado no desenvolvimento dos alunos como protagonista de seu ensino ao longo da Educação Básica.

Dessa forma, fica claro que o documento da Base Nacional Comum indica para um ensino comum para todos priorizando as realidades locais quando propõe uma discussão ampla e diversificada que permite uma reflexão do ensino formal com a realidade do aluno possibilitando o desenvolvimento de diversas metodologias inovadoras e criativas.

Nesse sentido nota-se que a BNCC, mantém uma coerência teórico-metodológica para as Ciências Humanas priorizando os princípios do documento na sua totalidade, onde o componente de Geografia é apresentado de forma integrada com diversas áreas do conhecimento de forma que as questões do contexto local e global estejam interrelacionadas sem hierarquização como unidade de conhecimento, sempre relacionando o saber da "Terra com os territórios; o espaço e sua territorialidade pelas sociedades; as territorialidades; as diversidades; o trabalho e a relação com a natureza" (NOGUEIRA, 2015, p.237).

Dessa forma, a BNCC prevê para o Ensino Fundamental e Médio uma formação partindo das relações vividas em que o sujeito se percebe no mundo (Ensino Fundamental) e das relações em que este percebendo-se como sujeitos do mundo, coloca-se como sujeito ativo e responsável pelo espaço geográfico (Ensino Médio). Logo, o componente curricular da Geografia previsto na BNCC apresenta quatro dimensões formativas contemplando: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo, linguagens e o mundo e responsabilidade e o mundo.

Sendo assim, a BNCC propõe ainda para a disciplina de geografia a utilização das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.



De acordo com a proposta da BNCC, a Geografia passa a ser incorporada em todos os segmentos da educação básica representando uma mudança estrutural importante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere o ensino da geografia no âmbito da docência e do protagonismo do aluno (BRASIL, 2019).

Essa nova abordagem sugerida pela Base ao ensino da geografia volta-se principalmente para a ênfase do pensamento espacial e do raciocínio geográfico contextualizando o saber geográfico com o cotidiano do aluno possibilitando o desenvolvimento de metodologias ativas. Dessa forma, o ensino torna-se mais participativo onde os professores necessitam se aproximar dos objetivos de aprendizagem, se apropriando de conteúdos procedimentais (CECIM; GRACEL, 2019).

Logo, a BNCC traz uma abordagem que permite conceber a importância da Geografia como componente curricular fundamental para a compreensão do mundo, as relações sociais, bem como as ações no meio natural. Dessa forma, ao propor um ensino que desenvolve nos estudantes o raciocínio geográfico, articulando alguns princípios como (o sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; e a Natureza, ambientes e qualidade de vida), a base cria um ensino significativo capaz de promover no alunado a capacidade de percepção e análise crítica da realidade (BRASIL, 2019).

Cabe mencionar que antes da proposta da BNCC, os componentes curriculares da geografia estavam enraizados na leitura e interpretação da paisagem formando um aluno mapeador consciente. Com a Base o ensino ganha novas dimensões possibilitando ao aluno fazer uma leitura contextualizado de mundo considerando seu cotidiano, onde o aluno estimula o pensamento espacial, atrelado ao raciocínio geográfico (TRAVESAN, 2020).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, tem como parâmetro uma formação voltada para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como ocorrem com as cinco unidades temáticas que organizam o componente para o ensino fundamental (BRASIL, 2019).

Por isso, de forma simples e prática, é possível entender as propostas da Base para Geografia, alinhada ao raciocínio geográfico e ao pensamento espacial dos alunos, onde o ensino da Geografia tem o papel de promover encontros sendo instrumento para o desenvolvimento da cidadania por meio de um ensino que possibilita ocasiões e vivências planejadas para que os componentes sejam aplicados no cotidiano do aluno levando-o a ser protagonista do seu saber como ocorre na metodologia do Ensino Problêmico (NOVA ESCOLA, 2018).

Entretanto, as principais mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino do componente curricular da geografia aos serem focados no pensamento espacial e no raciocínio geográfico como ferramentas para uso da cidadania se faz entender que o docente sai de cena e o aluno assume seu protagonismo, onde os críticos frisam que o professor pode ser ao longe do processo marginalizado (TRAVESAN, 2020).

Por outro, é importante mencionar que quando a Base faz essa proposta, ressaltando que promover o raciocínio geográfico no aluno ajuda-o a entender o mundo, a vida e o cotidiano. Dessa forma, a BNCC menciona que o professor é nesse processo o mediador que detalha e articula os princípios pelos quais os estudantes podem ser conduzidos para pensar dessa forma (CARDOSO; QUEROZ, 2016).

Sendo assim, a proposta da BNCC, requer que o professor tenha o domínio dos conteúdos específicos da sua disciplina, para que a atividade docente se desenvolva a partir de práticas pedagógicas que possibilite que o aluno construa seu conhecimento de forma reflexiva e mais crítica da realidade (MELLO, 2000).

Nesse sentido, deve-se considerar aqui as dificuldades que muitos docentes e discentes tem encontrados durante a sua formação, de maneira que seja necessário a utilização de metodologias que possam atrelar os saberes científicos à autonomia dos docentes no sentido de o professor conduzir e expor suas experiências levando o aluno a buscar respostas e alternativas que problematizem e auxiliem na solução dos desafios diários no contexto escolar e de seu cotidiano (CARDOSO; QUEROZ, 2016).



Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular não tem a intenção produzir um manual para as aulas prontas, mas sim refletir e discutir as possibilidades de desenvolvimentos de metodologias ativas no sentido de responder aos desafios necessários de uma educação de múltiplas linguagens, onde o ensino requer uma formação que o aluno contextualize a realidade concreta para a sala de aula com seu cotidiano (CECIM; GRACEL, 2019).

Logo, percebe-se que a proposta de ensino da Base destaca a valorização da vivência e da experiência do aluno, onde o docente tem o papel de auxiliar através de práticas que sejam capazes de reproduzir/simular problemas reais, de forma que a prática docente seja um instrumento válido na construção da compreensão da realidade (CARDOSO; QUEROZ, 2016).

### **2.3 Reflexões sobre o ensino da Geografia**

Buscando compreender os caminhos dessa ciência dentro do contexto escolar, destacamos a linha do tempo no que tange os conhecimentos acerca da Geografia considerando sua interlocução no âmbito educativo.

Segundo Lopes (2004), os primeiros relatos sobre os conhecimentos geográficos aparecem nos registros de viagem do grego Heródoto, no século V a.C. Todavia a avançada percepção grega a respeito da Terra marcada pelos filósofos Pitágoras e Aristóteles que acreditavam que ela tinha a forma esférica é fato importante da história do pensamento geográfico.

Mencionar ainda que outro marco importante foi a expressão *Geographica*, de Erastóstenes de Cirene em pleno século III a.C. essa foi a primeira obra a usar a palavra geografia no título, onde o autor calculou a circunferência da Terra com assombrosa aproximação (LOPES, 2004).

Mendonça (2001) relata que o pensamento geográfico assim como o conhecimento científico surge embasado pela filosofia de sábios religiosos e iluministas.

Desenvolvida durante muitos séculos entre os sábios religiosos, onde adquiriu uma influência teológica muito forte, foi somente com o advento da Revolução Francesa e a ação valiosa dos iluministas dos séculos XVIII e XX que a filosofia conseguiu sair à luz da sociedade em geral e desgarrar-se daquele ranço impregnado das concepções religiosas (MENDONÇA, 2001, p. 13).

No entanto, no que diz respeito à geografia brasileira, Reis Júnior (2008) afirma que é somente por volta da década de 1930, com a fundação da Universidade de São Paulo (1934), que esta escola de pensamento geográfico tem seus primeiros relatos propriamente ditos no Brasil. Eles foram fortemente marcados pela influência da escola francesa, visto que a mesma foi largamente repudiada por lhe faltarem bases sustentáveis e por ser propensa a generalizações.

Neste caso, cabe lembrar que, por volta de 1950, no Brasil, a geografia em seu início foi influenciada pelas linhas filosóficas de Humboldt, Ratzel, Ritter, La Blache, Hartshorne e outros que utilizava de métodos positivistas, seguido da quebra e a mudança de paradigma que ocorreu com a matematização do espaço e inclusão da informática para a quantificação dos dados, pelo método neopositivista (LIMA, 2005).

Souza (2006) menciona que é importante ressaltar e denunciar a maneira tardia como os geógrafos brasileiros se importaram pouco em institucionalizar a disciplina no Brasil e, ao mesmo tempo, como tratavam a institucionalização. Foi apenas, a partir da década de 1930, que surgiram os primeiros cursos de formação de geógrafos no país, o que culminou na origem dessa ciência no Brasil. Cabe frisar que toda essa complexidade contribuiu para a composição do mosaico que é o Pensamento Geográfico Brasileiro.

No que diz respeito ao conhecimento geográfico brasileiro, Braun (2005) afirma que não se pode deixar de ressaltar a importância e a influência do pioneirismo de Aziz Ab'Saber e Milton Santos. Devido a seus extensos trabalhos e publicações, Milton Santos é conhecido como o pai da Geografia Crítica no Brasil muito importante, para o desenvolvimento dessa ciência no país.

Visto que ela é uma ciência global, que abrange não somente o todo, mas as partes podendo identificar determinados processos, sejam de cunho naturais ou socioespaciais. Nesse sentido, é importante lembrar também os relevantes estudos de Jurandyr Ross e José William Vesentini que são referências nos estudos de mapeamento e relevo da Geografia no Brasil (BRAUN, 2005).

Quanto ao desenvolvimento da geografia escolar, Vieira (2007) ressalta que:

O desenvolvimento da geografia escolar no Brasil, no período que vai da educação jesuítica até os anos quarenta desse século [...] está condicionado, por um lado, pelas influências da Geografia Clássica e da Geografia Moderna e, por outro lado, perpassando a prática dos (as) professores (as) [...]. Não podemos, também, nos esquecer, evidentemente, das influências que essa disciplina sofreu das políticas educacionais e do contexto econômico, social e político que lhes determinam (VIEIRA, 2007, p. 23-24).

Todavia, segundo Vlach (2004), para se tornar disciplina nacional no Brasil, ela vai se alicerçar em pressupostos de Delgado de Carvalho e Everardo Adolph Backheuser (1979-1951), que oportunizam uma orientação moderna com fundamentos em Humbolt, Ritter e Ratzel, dando origem através da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro ao Curso Livre Superior de Geografia, que sensibilizavam os professores para uma função de natureza política.

Braun (2005) relata ainda que o ensino escolar dessa disciplina no Brasil, no século XIX, é caracterizado pelo fato de estar presente nas disciplinas de português e história somente como descrição das grandes belezas do território brasileiro. E no século XX, apresenta-se como a matéria da nacionalização como instrumento de fortalecimento do patriotismo, preparando o povo para o mundo moderno. Assim, de 1930 a 1960 o ensino da geografia brasileira é fortemente marcado por indiferenças políticas.

No entanto, o século XXI marca uma nova era para o ensino da geografia no Brasil através de uma educação democrática, onde os professores enfrentam o desafio de prepararem os alunos para fazerem uma leitura geográfica das questões políticas, geopolíticas, econômicas, ambientais e culturais que dizem respeito ao seu Estado-nação estando aptos a atuarem na sociedade atual como cidadãos críticos e éticos. Porém, o grande desafio ainda diz respeito à formação dos professores (VLACH, 2003).

Assim, acerca da Geografia escolar, vale destacar o papel enquanto disciplina que para alguns autores é formada por intermédio de uma teia de conhecimento, não ficando restrita apenas no ensino de seus conteúdos próprios. Para a compreensão da disciplina escolar destaca-se o papel do

conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade, como bem enfatiza da autora supracitada:

O crítico mais contundente de concepção de “transposição didática”, André Chervel, define a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma [...], onde, é preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimação exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico (BITTENCOURT, 2004, p.38).

Conforme a disciplina escolar tem autonomia, devemos descartar a lógica com que é influenciada por agentes internos e/ou externos. Todavia, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. Bittencourt (2004) destaca no pensamento de Chervel em relação às disciplinas escolares, tendo as mesmas um próprio saber baseado na cultura escolar. Sendo assim as disciplinas escolares não podem ser consideradas como simples “metodologias”:

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabilizadas com o interior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizados ou meramente adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciência de referência (BITTENCOURT, 2004, p.39).

Então, o saber escolar é formado não só pelo conhecimento acadêmico, mas apresenta elementos diferenciados para formações de objetivos a serem alcançados. E que tem influência de toda uma estrutura cultural de crenças, usos, costumes e mitos vindos do sistema social, onde estão inseridos o poder do Estado, Comunidade, etc. (BITTENCOURT, 2004).

Após essa breve apresentação sobre alguns pontos que compõem a disciplina escolar, cabem alguns esclarecimentos sobre as dinâmicas envolvidas da Geografia Escolar, com destaque para a Educação no Brasil. Que deve ser pensada e estar preparada para passar por mudanças, que talvez não sejam essas tantas quanto à sociedade atual clame, mas sem dúvida, todas as mudanças devem ser significativas.



Dentro desse contexto, a geografia, como componente curricular, também segue por um caminho de mudanças, seja por políticas públicas, seja por exigências do mundo das ciências.

A respeito da Geografia escolar Callai (2010) ressalta que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

Dessa forma, a geografia escolar e o ensino da geografia contemplam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê oportunidade aos educandos a compreensão do mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta contextualizada com seu cotidiano.

Para Oliveira (2008), tal ensino procura mostrar também aos educandos uma visão crítica sobre a realidade, focando assim como enfrentar os problemas expostos pela sociedade. Tomando conhecimento sobre seus deveres e responsabilidades e então formando o educando, num cidadão capaz de fazer mudanças que contribuam para a evolução e melhoria da sociedade. Segundo Oliveira (1998), o estudo nessa área é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo.

Outro fator em destaque no ensino é a não compreensão do discente diante de alguns conteúdos existentes como: a cartografia, urbanização, dinâmicas culturais, dentre outros. E percebemos, de maneira geral, que as escolas são desprovidas de meios que proporcionem um ensino qualificado. Um exemplo que vale ressaltar é o estudo dos mapas, no qual os professores pouco utilizam este recurso em suas aulas, e como resultado negativo disso, é que o aluno não constrói habilidades para realizar uma boa leitura cartográfica, sendo que os mapas são fundamentais, enquanto recursos de auxílio para

entender os fenômenos naturais e sociais estudados pelos discentes (VIEIRA, 2015).

Para Cavalcanti (2002), a promoção de um ensino adequado de geografia é necessária correlacionar o conteúdo estudado com o conhecimento cotidiano, e problematizar o referido conteúdo é fundamental.

É importante o uso de ferramentas, recursos variados e as diversas linguagens, como a cartografia, a fim de que haja a construção do conhecimento pelo discente. Ou seja, esses recursos e o trabalho com conteúdos específicos da disciplina, possam propiciar uma aprendizagem significativa (VIEIRA, 2015).

Com isso Katuta (2016) destaca que:

Podemos exemplificar isso com atividades de mapeamento e representação dos espaços escolares, atividades muito frequentes nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Se, no primeiro dia de aula, o educador solicitar para os educandos a representação da escola por meio de mapas ou outras representações gráficas sem explorar seus espaços, certamente estes seriam muito diferentes das representações de outro grupo que fez o seu reconhecimento espacial (KATUTA, 2016, p.175).

O que percebemos é que as séries iniciais do ensino fundamental têm como foco a leitura e escrita, assim deixando de lado o aprimoramento nas especificidades das disciplinas existentes, sendo uma delas a Geografia, que pode ter sua importância minimizada na formação escolar da criança (CALLAI, 2005).

No entanto, ao chegar ao espaço escolar, a maioria das crianças já possuem um conhecimento empírico advindo do seu cotidiano. Esse conhecimento está recheado de elementos geográficos como o lugar, a paisagem, a cultura do seu povo, os elementos naturais do meio em que vive, dentre outros. Nessa perspectiva, Katuta (2016) menciona que:

Verifica-se os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos geográficos que as experiências individuais dos sujeitos nos locais são insuficientes para a compreensão dos arranjos espaciais e dos lugares. Por isso é fundamental que a escola oportunize que a crianças adquiram novos conceitos, palavras, informações e dados elaborados pela ciência geográfica (KATUTA, 2016, p.179).

Cabe então ao professor aproveitar esse conhecimento empírico dos discentes e construir com eles o conhecimento escolar que o fará perceber na Geografia uma disciplina capaz de lhe possibilitar compreender e intervir no mundo com todas as suas interações (CALLAI, 2005).

Assim a Geografia Escolar tem um papel de ligação entre o aluno e o mundo a sua volta. Ganhando assim a Geografia escolar uma nova perspectiva segundo Cavalcanti (2008) que:

A Geografia busca, assim, estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto, às contribuições de outras áreas da ciência e às diferentes especialidades em seu interior: um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas para suas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2008, p.19).

Baseados nos objetivos a serem alcançados pela geografia escolar surgem sempre questões a serem bem trabalhadas tais quais, como ensinar Geografia de forma mais clara e objetiva? Como interagir conteúdos mais complexos de uma forma mais prazerosa? Como atrair a atenção dos alunos para o tema trabalhado?

Em relação ao ensino de geografia afirma Cavalcanti (2008) que:

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos, fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetivo e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor também sujeito ativo no processo, tem o papel de medir as relações do aluno com os objetivos de conhecimento; a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2008, p.48).

Todos os meios e recursos para uma melhor compreensão e desenvolvimento na questão do ensino e aprendizagem do aluno são fundamentais e, torna-se necessário, não apenas para deixar a escola mais atrativa, mas também para dar mais utilidade aos recursos tecnológicos que podem servir para a leitura da realidade impostas pela sociedade atual.



## 2.4 Para uma Geografia crítica em sala de aula

Para abordar acerca da importância da geografia, vale ressaltar o papel do docente e os elementos que são tratados no exercício cotidiano. Esses vão desde os valores familiares e culturais, os saberes da formação acadêmica, como também os saberes da carreira profissional que vão se moldando com o tempo. Assim, o docente vai se apropriando dos saberes e transforma os mesmos no processo de interação com os alunos.

Para Santos (2015), os saberes que fazem parte do repertório de conhecimentos dos docentes se materializam em contexto de prática, ou seja, todos os conhecimentos referendados ao longo da vida profissional e em sociedade, são encaminhados no exercício do seu cotidiano.

Corroborando com a discussão acerca do trabalho docente, Tardif (2007) destaca o processo tendencioso dos docentes em se tornarem apenas os reprodutores daquilo que se aprende durante a vida acadêmica, sendo algo mais mecanizado. Para o autor, são feitas proposições no sentido de comparar as escolas como fábricas, e neste campo a educação passa a ser tratada com uma mercadoria e as instituições que são responsáveis pela reprodução de tal educação, irão produzir o maior número de diplomados em tempo reduzido, e todos esses elementos como uma cadeia de produção.

Outro autor que se destaca pelas reflexões do trabalho pedagógico é Kenneth M. Zeichner. Em sua obra intitulada “Uma análise sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente”, são feitos apontamentos como base em pesquisa com estudantes de licenciatura, em que esses estão preocupados apenas com passar o conteúdo. O ato de ensinar era percebido como um processo simplesmente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade fossem os agentes que estivessem satisfeitos.

Um ponto de vista importante de Zeichner (2008), que trata sobre o movimento reflexivo que se desenvolveu no ensino e na formação docente, e pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes

passivos. Assim, o professor pode ser percebido como um sujeito ativo dentro do processo educacional. E a prática reflexiva envolve, dentro de um primeiro momento, o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008, p. 14).

Dentro desse contexto cabe uma reflexão acerca dos conhecimentos trabalhados no cotidiano, voltada para a produção do conhecimento científico. Para Demo (2014), que trata sobre a educação científica, são destacados pontos importantes como os aspectos chamados de “alfabetização científica”, onde essa formação passa como resposta para a sociedade intensa por conhecimento.

No cenário da educação científica, os desafios são ainda maiores para as nações em desenvolvimento, e neste campo de pesquisa, as nações mais desenvolvidas têm traçados mais bem delineados. O papel do professor é fundamentado dentro das produções científicas. Assim, Demo (2014) destaca que:

Educação científica vem muito antes das habilidades do século XXI, sendo preocupação e desafio tradicionais em países mais avançados, em especial naqueles em que as universidades são tipicamente de pesquisa (não de ensino) e o professor se define pela sua autoria, não pela aula (DEMO, 2014, p. 01).

A educação possui diversos desafios, dentre eles o trabalho docente, que é de extrema relevância no sentido de contribuição na construção de um pensamento mais crítico-reflexivo diante da realidade da sociedade. A educação possibilita uma abertura e conhecimento da diversidade cultural, étnica, das nações e do mundo. E a geografia como ciência que estuda as relações do homem em sociedade, tem um papel de extrema importância dentro de todo o contexto educacional.



Considerando que desde o início do ensino da geografia como disciplina, que muitos documentos oficiais e acadêmicos fazem questionamentos sobre seu ensino na Educação Básica, que segundo as orientações curriculares buscam compreender como tais fenômenos se produzem no espaço e quais são suas relações com os processos econômicos, social, culturais e políticos. Todavia, esse não tem sido o papel dela como disciplina nas escolas da rede pública, e sim é apresentada como enfadonha e decorativa (BRASIL, 2008).

Nesse sentido a produção acadêmica em torno da concepção de Geografia se intensificou passando por momentos diferenciados, gerando reflexões distintas sobre os métodos e objetos e métodos do ensino geográfico. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muitas das práticas de ensino do fazer geográfico (PCN's, 1997, p. 103).

Sendo que o aluno é o sujeito que mais sofre com essas reflexões e mudanças Kimura (2008) assegura que:

Como é sempre o professor o mediador do conhecimento a ser desenvolvido nas escolas, cabe-lhe trabalhar com desafios como: o que e de que maneira ensinar? Quer dizer, estando no cerne do ato educacional o fazer-pensar do professor e do aluno, o ensinar-aprender adquire uma importância fundamental (KIMURA, 2008, p.81).

Fortalecendo ainda essa mesma linha de pensamento Barreiro e Gebran (2006), destacam que o professor que não apenas reproduz conteúdo, mas desenvolve seu conhecimento através de análises e reflexões críticas, transforma o espaço da sala de aula em um lugar de aprendizagem. Nesse sentido sua teoria se concretiza na prática sobre a realidade do aluno, proporcionando a construção da identidade pessoal, ética e política.

Nesta perspectiva, não basta ao professor somente explicar o mundo, é necessário que o transforme. Pois é neste sentido que a Geografia ganha a dimensão em conteúdos políticos que serão importantes para a transformação do cidadão. Essas transformações teóricas e metodológicas da Geografia tiveram papel importante na influência e na produção científica dos últimos anos (PCN's, 1997, p.105).



Diante dessas mudanças e transformações Kimura (2008), apresenta alguns questionamentos com relação aos princípios do ensino da geografia que integra a escola como: qual ensino de Geografia? Quais temas serão tratados nesse ensino? De que maneira cada um desses temas será desenvolvido com os alunos?

Como resposta a esses questionamentos de como deve ser o ensino da geografia, a escolha dos conteúdos para o processo desse ensino, bem como os métodos aplicados sobre cada um desses conteúdos facilitando a aprendizagem do aluno, os PCN's (1997, p.108) relatam que:

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais estes campos do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico (PCN's, 1997, p.108).

Na visão de Rincón (2008, p.49), a disciplina de Geografia apresenta três maneiras centrais para o desenvolvimento do saber geográfico: os conteúdos próprios da disciplina, os métodos utilizados no ensino e a utilidade social do conhecimento geográfico. Todavia, para que essa dimensão proposta pelo autor é necessária como professor saber o que vai ensinar, como é ensinado e acima de tudo e o mais importante para que a geografia é ensinada.

Diante do exposto os PCN's (1997, p.121-122) estabelecem os seguintes objetivos que permeiam o ensino de Geografia na educação básica:

Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, a fim de compreender o papel das sociedades em suas construções e na produção do território, da paisagem e do lugar; Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, para construir referências que possibilitem uma participação propositiva e reativas nas questões socioambientais locais; Compreender que as melhorias das condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, as quais ainda não são usufruídas por todos os seres humanos. E, dentro das possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia



para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; Fazer leitura de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informações, a fim de interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens; Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia (PCN's, 1997, p.121-122).

Sendo assim, Kimura (2008, p.82), afirma que cabe então aos professores de ensino de Geografia compreenderem a amplitude do saber geográfico, em razão da indissociabilidade entre pensamento e ação, desempenhando em um exercício sobre o fazer-pensar geográfico voltado para o ensinar/aprender Geografia na Escola Básica”

Para isso Carvalho (2008), apresenta um conceito pertinente para a compreensão do ensino da geografia na educação básica.

A geografia é ciência da sociedade que busca compreendê-la nas suas realizações e injunções históricas, espacialmente definidas. A escala de tempo do fenômeno geográfico é, portanto, histórica. A história, por sua vez, realiza-se num determinado período de tempo de uma escala que é geológica, aparentemente incompreensível para o homem, que vive uma outra escala de tempo, uma outra dimensão, quando a vive (CARVALHO, 2008, p.85).

Sendo assim, segundo Cavalcanti (1998, p. 33) a Geografia atual desempenhada na educação básica fortes preceitos da Geografia Tradicional com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos objetivando contribuições significativas para o processo de ensino. Tais representações são concebidas mediante aos conceitos de uma geografia descontextualizada.

O que se discute a respeito do ensino geográfico na sala de aula é algo muito complexo e dinâmico, tendo em visto que em alguns casos de professores que ministram a disciplina de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, não tem formação superior e desenvolvem a disciplina mediante o conhecimento que recebeu no ensino médio.

Nesse sentido parafraseando Paiva e Júnior (2004/2005, p. 02) *apud* Azambuja (1994) pode-se conceber o ensino geográfico como:



A concepção de Geografia tradicionalmente difundida nas escolas é a de que essa área do conhecimento deve proporcionar um acúmulo de informações sobre os lugares. São conteúdos que devem ser memorizados, tendo sido apresentado de forma fragmentada, tanto no aspecto da natureza (relevo, vegetação, hidrografia e clima), quanto nos aspectos da sociedade (população, agricultura, indústria, urbanização e circulação) (AZAMBUJA, 1994, p. 22).

Nesse sentido, Castellar *et al.*, (2006, p. 43) apresenta a geografia no ensino básico da seguinte maneira:

A geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre a natureza, a economia e a população são apresentadas a partir de uma sequência linear como se fossem produtos de uma ordem natural (CASTELLAR *et al.*, 2006, p. 43).

Todavia, o panorama do ensino geográfico apresentado nas escolas públicas segundo Puentes *et al.*, (2009) a respeito da formação dos professores é que esses estudantes-professores têm uma formação profissional no magistério, lecionando em escolas públicas com um tempo de docência que vai de 2 a 20 anos, e sem nenhum curso de capacitação.

Conforme Souza *et al.*, (2007), isto nos leva a pensar que eles tenham, por um lado, construído suas representações sobre a ciência geográfica, através das informações veiculadas pela mídia (livros, revistas, filmes, etc.). E, por outro lado, através dos conhecimentos adquiridos nos cursos do ensino fundamental e médio (profissionalizante).

Castrogiovanni *et al.*, (2008) mencionam a respeito do ensino com base meramente nos livros didáticos relata basta ler um livro didático de geografia para perceber o seu formalismo didático e metodológico excessivo que leva a construção de uma ideia que permanece em nossa formação mesmo depois de termos abandonado a escola: de uma geografia árido, classificatório e distante da nossa realidade concebida como decorativa, enfadonha e frustrante. Sem uma contextualização e compreensão de como se forma o solo, como tempo atmosférico muda como as atividades econômicas transformam os espaços, ficamos classificando as rochas, os climas, os tipos de extrativismos, de cultivos e indústrias.

Nesse sentido, percebe-se ainda que o ensino geográfico conforme Bomfim (2006) tem sido tratado de formal puramente tradicional veiculado pelas ideologias adquiridas pelas mídias e em sua maioria pelo livro didático



que se apresenta como ditador do saber para muitos professores que não dominam o conteúdo da disciplina se caracterizando como meros reprodutores enciclopédicos que não possuem uma base pedagógica e muito menos os conhecimentos do saber geográfico.

Se observa que o ensino da geografia em sala de aula precisa tomar um novo rumo e quebrar certos paradigmas e avançar, inovando para proporcionar um ensino que permita os alunos compreender a dinâmica da natureza com o espaço social construído a nível global e local. Nesse sentido Braun (2005, p. 18) *apud* Vesentini (1996, p.219) ressalta que para tanto:

O ensino da geografia no século XXI deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, deve realizar constantemente estudo do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real ligado ao cotidiano das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens.

Sendo assim, o ensino geográfico precisa ter assim como as demais disciplinas um papel mais presente e constante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e não ser mais uma disciplina que pode ser ministrada por qualquer professor que não tenha o conhecimento da área. A geografia precisa ser compreendida e discutida no currículo escolar como transformadora do espaço, bem como facilitadora dos conhecimentos acerca da formação social, política, econômica e cultural (CASTROGIOVANNI, 2007).

Entretanto, quando se refere ao desenvolvimento crítico do indivíduo com relação ao saber geográfico, Ferreira *et al.*, (2011) destaca que a geografia vem sofrendo mudanças procurando pensar qual é o seu papel na sociedade, constituindo-se de novos conteúdos, reformulando outros já existentes de grande importância, questionando os métodos utilizados para explicar os conteúdos e utilizando novos métodos, fazendo com que os alunos participem mais das aulas com questionamentos e vivências do dia a dia.

Dessa forma, Santos (2001) enaltece que o conteúdo aplicado precisa ser contextualizado com a vida do aluno.

Toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno (não mecanizada), ou seja, deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do aluno, permitindo-lhe formular problemas e questões de interesse, entrar em confronto experimental com problemas práticos relevantes, participar do processo de



aprendizagem e transferir o que aprendeu para outras situações da vida (SANTOS, 2001, p. 71).

Percebe-se assim, que o pensamento crítico do indivíduo é constituído mediante seu convívio com o meio que o cerca. Dessa forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) afirma que o ensino da geografia proporciona o conhecimento contextualizado entre homem e natureza, bem como suas ações e consequências sobre o meio natural. Oportunizando grandes possibilidades de o aluno conceber seu próprio conceito a respeito da compreensão e da relação de sociedade e natureza (PCN's, 1997).

Diante do exposto Klimek (2007, p.119) destaca que:

O ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a compreensão da realidade e instrumentalizá-lo para que faça leitura crítica, identifique problemas e estude caminhos para solucioná-los; mas para isso é necessário que os alunos e o professor sejam parceiros na busca de conhecimento e saibam utilizá-los de forma a entender o espaço e analisá-los geograficamente para estabelecer relações, associações entre o lugar e o mundo.

Percebe-se nesse sentido que Geografia tem um peso extraordinário na formação cidadão, visto que a mesma possibilita vários olhares de um mesmo conteúdo, levando aluno a compreensão e leitura crítica. “Com isso a geografia pode sim desvelar (tirar véus), coisas que estão encobertas. Não no sentido de mostrar agora o lado ‘real’, ‘correto’ das coisas. Mas, simplesmente, mostrar que sempre há mais de uma leitura possível” (CASTROGIOVANNI, 2000).

Se a Geografia é uma ciência que proporciona uma visão ampla do conhecimento, para Passerini (2007) o professor tem liberdade para ensinar o saber geográfico em várias facetas, fazendo uso de diversos recursos, entre eles os que estão presente no cotidiano do aluno, levando a fazer novas descobertas, como ocorrem com os métodos tecnológicos educacionais.

Santos (2001) frisa ainda que aprender é diferente de ensinar, sendo que aprender é um processo que acontece com o aluno e do qual o aluno é o agente essencial. E ressalta o papel do professor nesse processo destacando que o mesmo é o facilitador da aprendizagem de seus alunos, ou seja, que não esteja preocupado em ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender.



Nesse contexto, o professor apresenta-se como uma ferramenta fundamental para que a mediação desse conhecimento se torne um pensamento crítico. Contribuindo com essa linha de pensamento Pimenta e Lima (2009, p. 88), afirmam que o professor é uma “ferramenta fundamental na formação do ser humano, visto que ele prepara, desenvolve e forma o aluno para atuar na sociedade”.

Dessa forma, o professor é o meio pelo qual o aluno tem acesso ao conhecimento contextualizado. Pois, o professor só age como facilitador porque em sua formação ele adquire domínio de conhecimentos específicos de sua área, didática pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo (PIMENTA; LIMA, 2009).

Finalizando esta discussão os PCN's (2001) propõem que o professor mediante a essa formação profissional, como facilitador no processo de busca de conhecimento deve compreender que o conhecimento inicialmente parte do aluno. Cabendo assim, ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.



### **3 METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

O presente capítulo faz uma abordagem inicial acerca do ensino da geografia refletindo sobre as Metodologias de Projetos para o ensino da Geografia, como uma discussão importante no sentido de apresentar mais uma metodologia que pode ser trabalhada pelo docente em sala de aula. Em seguida destaca a discussão sobre os Métodos de Ensino problemático nas aulas de Geografia com destaque para o sistema didático de Majmutov, bem como sobre as concepções pedagógicas do Ensino problematizador sob a ótica de Freire, Vygotsky e Majmutov.

#### **3.1. Metodologia de Projetos para o Ensino da Geografia**

A sociedade do conhecimento tem apresentado ao professor nos dias atuais o desafio de repensar a prática pedagógica em se torno de um caminho cada mais de investigador, articulador, mediador e pesquisador crítico e reflexivo. Nesse contexto, para além da competência, precisa cada vez mais se apresentar um cidadão autônomo e criativo, e que apresente soluções para problemas, como também saiba manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade. Para tanto, a ciência propõe um novo desafio.

Para Behrens (2006), o aprender a aprender se apresenta como o desafio da sociedade do conhecimento e tem se tornado significativo, uma vez que o docente não consegue ensinar tudo ao seu aluno, assim, precisa provocá-lo a acessar as informações, na literatura e na web, depurá-las e eleger quais são os conteúdos relevantes para responder ao questionamento proposto no início ou ao longo do processo da aprendizagem. Dentro desse contexto de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas, enfim, saber escolher o que é relevante para encontrar possíveis soluções para o problema proposto.

Com essa perspectiva, se tem a necessidade de práticas pedagógicas, que se proponham de maneira crítica a ultrapassar as práticas voltadas para a reprodução e a repetição de conteúdo. Nos dias atuais, os professores são

cada vez mais desafiados a adotar metodologias de ensino que possam incluir a pesquisa como instrumento de aprendizagem.

Assim para Behrens (2000), aprendizagem por meio do ensino com pesquisa numa perspectiva crítica supera os processos que ficam restritos a “escutar, ler, decorar e repetir”, pois, além de criar uma visão reducionista da aprendizagem, mantém um condicionamento que precisa dar lugar a processos que envolvam ações como “investigue, problematize, argumente, produza, crie, projete”, entre outras.

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário uma abordagem reflexiva sobre a proposição de novas metodologias que atendam às necessidades da educação atual. E para fundamentar as investigações em autores que apresentam contribuições sobre essas questões, se destaca as contribuições de Moran (2000), Behrens (2006), Hernadez (1999), apontam para a Metodologia de Projetos como uma abordagem relevante para atender aos desafios enfrentados nos dias atuais.

Buscando compreender o relato histórico sobre a Pedagogia de Projetos, Boutinet (2002, p.181) esclarece que: “foi o pensamento pragmático norte-americano que suscitou os primeiros trabalhos sobre a pedagogia do projeto.

Nos anos de 1915 a 1920. J. Dewey (1916) e W. H. Kilpatrick (1918) tentaram opor à pedagogia tradicional” e acrescenta que os autores buscavam: “uma pedagogia progressista, também chamada de pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele”. A intenção de Dewey e Kilpatrick ao propor uma pedagogia de projetos envolvia a transformação do aluno em sujeito de sua própria aprendizagem.

Compreendendo que a Pedagogia de Projetos é concebida na ótica de ressignificação do ambiente escolar “como uma atividade intencional que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido as várias atividades passando para o aluno a responsabilidade e autonomia” (SANTOS, 2003, p. 2).

Dessa forma, os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico, não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de

dar direção a uma ideia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente.

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos é uma política dentro do Projeto Pedagógico voltada para uma ação transformadora na escola tendo o aluno com protagonista dessa ação. Dessa forma a Pedagogia de Projetos está dentro da diretriz interativa que faz o uso de ações por meio de projetos onde:

O Método por Projetos não é uma sucessão de atos desconexos e sim uma atividade coerentemente ordenada, no qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo (HERNÁNDEZ, 1998c, p. 68).

Nesse sentido, Prado (2003, p. 2) frisa que “na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Destarte, que nesse processo o aluno é autor de seu conhecimento como fruto do processo de conhecimento por meio do construtivismo auxiliado e mediado pelo professor.

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos é uma ferramenta balizadora para o docente, que por consequência, expressa a prática pedagógica das instituições dando direção às atividades educacionais elaborada de forma participativa e colaborativa, originando no seio da coletividade docente, discente e administrativa a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (VEIGA, 2000).

### **3.2. Metodologia de Ensino problémico aplicado ao ensino da Geografia**

#### **3.2.1 O que é o método de ensino problémico**

A referência para o tema é de **Graciela Barraqué Nicolau**, em sua obra intitulada ***Metodologia de la enseñanza de la geografía***, publicado em 1991 pelo editorial Pueblo y educación. O Método de ensino problémico, se constitui por etapas de desenvolvimento de habilidades totalmente independente e criadora.



O processo de desenvolvimento é gradual, ou seja, os resultados de ensino são o início para se alcançar um nível maior de independência de pensamento produtivo.

Para Nicolau (1991), existem diferentes pontos de vista para a classificação do método de ensino problémico. Entre os quais se destacam a exposição problémica, a busca parcial, método de investigação e conversação heurística.

- ✓ **Exposição Problêmica:** A essência desse método se fundamenta no professor, que ao transmitir o conhecimento, mostra o caminho para a solução de determinado problema. Assim o professor a partir de uma situação problémica e de um problema, mostra todos os fatos e suas verdades, descobre as contradições na situação estudada e por fim mostra a lógica do raciocínio para a solucionar o problema formulado.
- ✓ **Busca Parcial:** Esse método se caracteriza em que o professor organiza a participação dos estudantes para a realização de determinadas tarefas de um processo de investigação. Assim é possível o estudante em um caso, trabalhar com formulação de problema, trabalhar com hipóteses, formulação de um plano de investigação e em outro momento com a experimentação.
- ✓ **Método Investigativo:** Este método exige que o professor esteja preparado para uma investigação bem aprofundada, permitindo dar ao aluno uma soma de conhecimentos. A essência desse método é uma atividade de busca independente dos estudantes voltadas a resolver determinados problemas. Os resultados devem seguir a maior parte das etapas proposta no método, que são a seguinte:
  - a) Elaboração e estudo de fatos fenômenos;
  - b) Formulação de problemas (esclarecimento dos fenômenos);
  - c) Hipóteses;
  - d) Elaboração de um plano de investigação;
  - e) Execução do Plano;
  - f) Comprovação da solução;
  - g) Conclusão.

- ✓ **Conversação Heurística:** Esse método propõe uma participação ativa dos estudantes mediante perguntas e exercícios de raciocínio. Esta busca o desenvolvimento das capacidades de pensamento independente mediante dificuldades concretas que estimulam o raciocínio dialético e a busca científica.

O método de ensino problemático que foi desenvolvido em meado das décadas de 60, 70 e 80 na antiga URSS por M. I Majmutov (1983) que criou um sistema didático com um conjunto de metodologias nomeado de “Ensino Problêmico” (LIMA, 2009).

É importante compreender que esse ensino partiu de experiências avançadas no território russo para romper com o ensino tradicional e tornar o ensino cada vez mais autêntico tendo o aluno como agente de criação e solução de problemas (LIMA, 2009).

Esse ensino torna o aluno cada vez mais protagonista na produção de seu conhecimento que tem como mediador das questões problemas o docente que orienta, mas não apresenta diretamente a solução, mas indaga o aluno a buscar soluções e respostas.

O ensino problêmico é um sistema didático que consiste no exercício de produção de situações problemas desenvolvidos pelo professor e encaminhados aos alunos que tem por objetivo criar uma solução para as situações de um problema sugerido (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

Partindo do princípio, o sistema didático proposto pelo método expõe, explica e direciona atividades de assimilação de novos conhecimentos aos alunos que tendem a desenvolver sua autonomia na solução e conclusão de respostas de forma independente aos problemas (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

Percebe-se nesse contexto que esse método tem um alinhamento com a proposta da BNCC que visualiza um processo de ensino-aprendizagem onde o aluno é o protagonista e o professor o mediador do conhecimento, de forma que o aluno necessita ter uma visão global e local do problema para desenvolver as estratégias de solução ao problema apresentado.

Dessa forma, pode-se definir os seguintes princípios do Ensino Problêmico baseado em dois pontos. O primeiro, na relação do conteúdo da ciência com o método de ensino, e o segundo na unidade da lógica da ciência com a lógica do processo docente educativo (LIMA, 2009).

Nesse processo fica visível o desenvolvimento da relação teoria e prática que o ensino da geografia como ciência tem apresentado em suas diretrizes onde o aluno é um sujeito crítico que analisa o meio e sua relação com o mesmo concebendo uma visão muito mais contextualizada e profunda.

Nessa perspectiva, Lima (2009) apresenta as seguintes funções do Ensino Problêmico mencionando que o sistema didático serve para:

Propiciar a assimilação de conhecimentos a partir de sua aplicação criadora, como resultado da solução de uma contradição formulada; ensinar a aprender, porque situa o procedimento para alcançar ao conhecimento verdadeiro como objetivo do processo de ensino aprendizagem; capacitar o aluno para o trabalho independente, ao lhe proporcionar ferramentas e habilidades criativas; contribuir com métodos para compreender a realidade a partir de contradições do pensamento (LIMA, 2009, p. 06).

Nesse sentido, o Ensino Problêmico proposto por Majmutov tem como essência tornar os alunos capazes de compreender os problemas reais buscando por meio do processo de investigação com medidas que possam ser aplicadas como soluções em seus problemas diários.

Logo, o sistema didático é direcionado a todas as classes consistindo em um processo de obtenção de soluções que podem ser direcionadas pelos professores e que posteriormente ser aplicado na aquisição de novos conhecimentos (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

Nessa perspectiva o Ensino Problêmico pode ser uma metodologia que favorece positivamente o desenvolvimento crítico dos alunos quantos aos saberes e princípios geográficos que norteiam os principais conceitos que possibilitam a compreensão da relação do homem com a natureza.

Nesse cenário, o contexto do ensino tradicional caracterizado pelo aluno receptor passivo e pelo docente transmissor ativo, abre espaço para um ensino mais crítico, onde o aluno é um ser ativo produtor de seu conhecimento.



Segundo Lima, (2009) o ensino tradicional busca em sua essência uma formação empírica do pensamento, no qual as exposições sucessivas promovem a assimilação do conhecimento que é repassado por meio de verdades prontas e acabas.

Logo, um ensino inovador e gerador de situações problemas instigam no educando uma relação de vínculo com seu cotidiano quebrando a dinâmica do ensino tradicional e promovendo espaço para um ensino mais dinâmico que tem o aluno como autor de seus conhecimentos.

No que tange o processo de ensino-aprendizagem inovador proposto pelo sistema didático do ensino problema voltado para a geografia, a BNCC estabelece que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BNCC, 2017, p. 357).

Nessa perspectiva, buscando responder as diretrizes e competências da BNCC e ao Ensino Problêmico se percebe que quando se trata do ensino geográfico o grande desafio é tornar as aulas atraentes e menos enfadonhas. No qual o interesse do aluno seja de fato aprender algo que possa servir para solucionar seus problemas diários, algo que faça parte e sentido no seu cotidiano.

Logo, é fundamental compreender que a educação atual tem apresentado muitos problemas no fazer ensinar, principalmente com relação à informação, a qual tem se tornado cada vez mais instantânea e de fácil acesso, fato que acaba inutilizando o professor e tornando sua prática de sala de aula enfadonha, contribuindo, assim, para a geração de alunos cada vez mais desinteressados, agitados e indisciplinados, inclusive nas aulas de Geografia (COSTA; COSTA, 2015).

De acordo com Muernchen e Auller (2007), essas situações de desinteresse dos alunos têm causado grandes entraves para o aprendizado dos alunos e um desconforto para os professores, que se sentem cada vez mais desmotivados em dar aula, com uma carga enorme de conteúdos para ministrar ao longo do ano letivo, e tendo, muitas das vezes, apenas o livro didático como recurso.

Entretanto, com as diversas possibilidades e aparatos tecnológicos (mídias, internet, computadores, smartphones, entre outros) constituídos atualmente como ferramentas ou dispositivos que podem estar a serviço do professor, torna-se necessário o docente sair de sua zona de conforto e buscar como propor a BNCC e o método problêmico soluções para tornar suas aulas mais atrativas e significativas aos alunos e as suas práticas docentes e pedagógicas.

Nesse contexto, Santos (2001) menciona que se torna necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem passa pela teoria e pela prática. E a contextualização da teoria com a prática é fundamental para o discente, pois é na prática que ele poderá vivenciar os conteúdos, tendo a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula. Essa relação da teoria com a prática encontra-se presente no contexto da BNCC e no sistema didático do Ensino Problêmico.

No que diz respeito à prática de ensino da Geografia, Tardif (2002) ressalta que a relação teoria e prática possibilitam ao docente conhecer melhor quais são os métodos mais eficientes e como trabalhar o conteúdo dentro e fora da sala de aula, trazendo para a realidade do aluno a importância e a aplicabilidade do conteúdo curricular em seu cotidiano contemplando a dinâmica do sistema didático do Ensino Problêmico.

Dessa forma, fica evidente que o professor necessita não apenas cobrar dos seus alunos, mas cobrar também de si mesmo fazendo continuamente uma autocrítica sobre suas didáticas e metodologias e abrindo-se as novas possibilidades e permitindo conhecer métodos que possam tornar sua docência significativa tanto para o aluno, quanto para o professor.

Todavia, é relevante elucidar que a Geografia apresenta características clássicas que marcaram o surgimento do conhecimento geográfico, com repercussão nas metodologias e práticas escolares incorporadas no ensino que se materializaram como dogmas no fazer geográfico do ensino bancário.

Verifica-se nesse contexto, que a adoção de didáticas inadequadas inseridas à disciplina que tem consequência um simplismo que se volta ao conhecimento geográfico, atribuindo à disciplina rótulo de matéria decorativa e enfadonha se configurou como parâmetros para formar e reproduzir docentes padronizados ao ensino tradicional (GONÇALVES, 2011).

Logo, percebemos a necessidade da busca por metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos, pelo aprendizado significativo e contextualizado, para que eles participem e interajam em seu processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Nunes (2004) menciona tudo isso é fundamental para um ensino inovador sendo que é necessário refletir sobre as novas metodologias a serem trabalhadas para ressignificar o trabalho dessa disciplina em sala de aula.

Entre as várias metodologias disponíveis que podem contemplar o método problémico e o ensino da geografia, se pode destacar a aula de campo e a visita técnica como forma de apresentar uma situação problema ao aluno, a qual exigirá, por parte dele, uma solução.

Nesse viés, Costa e Araújo (2012) comentam sobre a aula de campo e a visita técnica, mencionando que essas práticas são técnicas de ensinamento teórico e prático de importância singular para o aprofundamento do conhecimento, pois permitem observar as fases do aprendizado, revendo os conceitos teóricos e metodológicos, além de expressar o diálogo produzido em sala de aula levando o aluno a produzir seu próprio conhecimento.

Considerando esse novo contexto das inovações que trouxe diversas adequações e as novas tecnologias, o livro didático aparentemente ficou à margem das inovações, porém não pode ser considerado um coadjuvante na aprendizagem, pois as atualizações o tornaram mais interativos e atraentes.

Nesse sentido, Cassol (2009) afirma ser fundamental exigir que o profissional promova práticas pedagógicas que levem os alunos a conceberem um conhecimento geográfico real e não somente teorias e leituras que tornam a disciplina tediosa, com intuito apenas de memorização, pois somente poderá ter uma noção sócio-político-cultural e econômica o educando que souber, literalmente ou por lógica, o físico racional geográfico.

Nessa perspectiva, a educação escolar somente será validada no momento em que todos os componentes de uma comunidade escolar souberem o que fazem no mundo e o que é o mundo significa para eles. Logo, o ensino inovador atrelado ao método problêmico pode significativamente contribuir com um ensino geográfico mais dinâmico e crítico.

Por isso, o aluno precisa sair do universo da sala de aula e ter contato com o meio que o cerca, e o sistema didático do Ensino Problêmico pode auxiliar de forma positiva o desenvolvimento de metodologias do ensino geográfico (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

Nesse sentido, Sato (2004) menciona que as modernas atividades educacionais do ensino geográfico clamam por mudanças de valores, atitudes e responsabilidades com o ambiente. Onde todo o corpo docente necessita trabalhar em conjunto para construir um ensino de base comum que valorize tanto as diversidades globais quanto as necessidades locais.

Dessa forma, a sensibilização com o meio natural e o espaço geográfico ocorre principalmente através de observações diretas, do contato e da imersão na natureza ou com o objeto de estudo que podem estar presentes nas áreas próximas das escolas e que podem despertar bastante interesse dos alunos que podem ser incentivados a buscar soluções práticas para problemas simples que se tornam grandes problemáticas sociais.

Entretanto, Ribeiro e Castro (2010) ressaltam que essas mudanças nas práticas metodológicas exigem dos docentes uma busca cada vez mais constante por meios de ensino que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado significativo e contextualizado, participando e interagindo em seu processo de construção do conhecimento.

Partindo desse princípio, as mudanças podem iniciar a partir da visão do próprio docente como formador e construtor de mentes e sujeitos. Pois, uma vez que se busca formar bons alunos é necessário formar bons professores, e bons professores precisam ir além da sua formação docente acadêmica e tornar essa formação um processo contínuo de busca por novas formas de ensinar.

Segundo Cavalcanti (2002) o ensino de Geografia tem como finalidade básica de ação trabalhar o aluno juntamente com suas referências adquiridas na escola e sistematizá-las em contato com a sociedade, com o cotidiano.

Dessa forma, é fundamental criar um pensar geográfico que leve em consideração a análise da natureza com a sociedade, como essas se relacionam e quais as dinâmicas resultantes desse relacionamento fazendo sentido tanto ao professor, quanto ao aluno.

Sendo assim, o Ensino Problêmico se apresenta como uma metodologia que pode e deve ser bastante explorada não somente no ensino da nossa área de estudo, mas nas demais também, gerando uma educação progressista defendida nas concepções de Paulo Freire, no ensino construtivista e internacionalista de Vygotsky, e nas concepções de Majmutov.

### **3.2.2 Concepções pedagógicas do Ensino Problêmico de Majmutov na perspectiva dos teóricos**

Compreendendo que a educação, segundo Freire (1996), não é uma doação ou imposição, mas uma restituição dos conteúdos coletados na própria sociedade, que depois de sistematizados e organizados, são devolvidos aos indivíduos na busca de uma construção de consciências críticas frente ao mundo.

O método de Ensino Problêmico proposto por Majmutov se alinha ao pensamento de Freire quando se pensa em um ensino e uma aprendizagem que se constrói com o cotidiano do aluno e gera conhecimento que tornam-se soluções para seus problemas diários dando significado a sua formação.

Se os métodos de ensino não forem contextualizados e capazes de promover em sua essência o exercício intelectual dos alunos para a aprendizagem, a motivação e interesse pelos conteúdos, esse ensino não apresentará resultados qualitativos (LIMA, 2009).

Logo, todo o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo ensino formal da educação básica escolar torna-se insignificante não pelo conteúdo e informação, mas pela sua aplicabilidade no contexto diário do aluno, que não é levado em consideração.

No que tange o Ensino Problêmico e suas concepções pedagógicas, podemos citar os métodos que contemplam o desenvolvimento dessa metodologia como os propostos por Sócrates (470-399 a.C.), denominado Maiêutica que consiste em um método baseado em perguntas e questionamentos, assim como o estudo do inglês Bacon (1561–1626) um filósofo empirista que desenvolveu a busca da verdade a partir do estudo da realidade (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

Esses métodos se assemelham ao Ensino Problêmico a partir da ótica que o conhecimento e sua produção surgem com questionamentos e busca por respostas que implicam em compreender a realidade e agir sobre ela.

Outros grandes nomes podem ainda ser citados para enfatizar o ensino da didática do Ensino Problêmico como menciona Lima (2009):

Comênio (1592-1670) considerado o fundador da teoria sobre o ensino com sua obra "Didáticas completas", onde caracteriza, pela primeira vez, a atividade do docente como uma prática profissional e delimita os objetos próprios da disciplina que ainda hoje são vigentes. O sueco Pestalozzi, por sua vez, enfatizava a importância da observação, a generalização e as conclusões pessoais como o caminho idôneo do conhecimento. Já o pedagogo alemão Diesterweg (1790-1866) afirmava que o mau professor informa a verdade, enquanto que o bom ensina como encontrá-la (LIMA, 2009, p. 04).

Considerando o posicionamento de Lima ao citar Comênio, Pestalozzi e Diesterweg, fica evidente que o processo de ensino e aprendizagem não consiste em um processo fechado e pronto e sim em processo dinâmico, onde alunos e professores fazem parte do processo de construção do ensino que pode apresentar diversas soluções a um único problema.

Dentro dessa visão pedagógica que defendem o sistema didático do Ensino Problêmico, mencionamos John Dewey (1859-1952) defensor da corrente pedagógica que frutificou a “Escola Nova”, principal crítica à Escola Tradicional fortalecida pelas correntes empiristas, positivistas e pragmáticas (OLIVEIRA; CARDOZO; SOUSA SILVA, 2018).

A contribuição de John Dewey foi fundamental para reconhecer o aluno como sujeito ativo do conhecimento, tendo papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Essa visão do autor contempla e embasa a linha de desenvolvimento do Ensino Problêmico de Majmutov.

No entanto a concepção de majmutov, se configura para além do fazer ou resolução de problemas, uma vez que o estudante é colocado em confronto na análise da sociedade na reflexão dialética sobre o objeto de investigação.

Nesse contexto, torna-se favorável para a discussão o posicionamento de Freire (1996) ao frisar que o ensino deve ser visto pensando que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria, da clareza política dos educadores e das educadoras.

Nessa perspectiva, Franco (1995, p. 58) afirma que “estamos, pois, admitindo que a vida humana é uma constante vir a ser e que o processo de desenvolvimento implica uma continuidade, ponto essencial da concepção construtivista”.

Logo, torna-se fundamental ressaltar a importância do construtivismo proposto por Vygotsky para o desenvolvimento do ensino, partindo do processo de interação do sujeito com o meio que vai ao encontro a metodologia proposta por Majmutov do Ensino Problêmico.

Dessa forma, Polese (2012) menciona que a educação construtivista de Vygotsky se desenvolve mediante o interesse, experimentação e cooperação que levam em consideração as capacidades do aluno e suas experiências prévias sem etapas rígidas estabelecidas.

Na concepção de Vygotsky ao ser comparada com método de Ensino Problêmico de Majmutov que menciona que o indivíduo quando se depara com uma situação problema e não pode explicar a partir dos conhecimentos que tem, o mesmo deve buscar um procedimento novo para resolvê-lo seguindo um panorama pré-estabelecido pelo sistema didático do Ensino Problêmico.

Todavia, é importante ressaltar que o construtivismo de Vygotsky não corresponde a um método de ensino pré-estabelecido com etapas ou níveis que o indivíduo precisa completar uma etapa para passar avançar a próxima modalidade, mas sim um meio pelo qual o aluno constrói seu próprio conhecimento a partir da interatividade com o meio e o outro (POLESE, 2012).

Sendo assim, o método proposto por Majmutov se assemelha ao pensamento construtivista na perspectiva, que o processo de ensino aprendizagem é um processo fruto da interação do sujeito com o meio, ou seja, do aluno com o problema.

Nessa visão construtivista o professor como mediador do conhecimento deve perceber a espontaneidade do aluno, observando o que de fato é atrativo e instigante para que o indivíduo possa construir seus próprios conceitos de mundo, e o método do Ensino Problêmico pode muito bem ser uma grande ferramenta nesse processo.

Seguindo essa ótica, os professores oportunizam aos alunos um ensino, onde as mesmas passam a colaborar com ideias a respeito do que realmente querem aprender (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

Segundo Lima (2009) na proposta de Majmutov a construção do conhecimento ocorre também mediante a mediação do professor, pois quando a situação problêmica surge para o aluno, ou seja, sujeito da aprendizagem, o processo de ensino, parte da ação mediadora do profissional da educação que aplica os procedimentos metodológicos.

Dessa forma, cabe ressaltar então o papel do professor não como detentor de todo conhecimento, mas como o direcionador e o norteador dos alunos nesse processo de busca onde o conhecimento se constrói de forma conjunta.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 58 *apud* GOES, 1995) o desenvolvimento do conhecimento passa pela interação entre o aluno e o objeto em estudo mencionado que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”.

Diante dessa afirmação, percebemos que a criança necessita de orientação, atribuindo assim a importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico dos alunos.

Numa aproximação do pensamento de Freire, Vygotsky e Majmutov podemos citar suas seguintes concepções e linha de pensamento da construção do conhecimento, conforme esquema. No Quadro 04 temos o esquema de construção do conhecimento na perspectiva dos autores citados.

Quadro 04 - Esquema lógico de construção do conhecimento por Freire, Vygotsky e Majmutov

Freire	Esquema I	Vivência/Problematização → Investigação Temática → Redução Temática → Conscientização
Vygotsky	Esquema II	Cultura Científica → Sistema Conceitual → Consciência → Vivência cotidiana
Majmutov	Esquema III	Problematização → Investigação → Criação e Solução de Problemas

Fonte: Adaptado de GEHLEN *et al.*, (2008).

Diante do exposto pelos esquemas propostos pelos autores, percebemos que a didática vai além do ensino tradicional, pois a proposta de Majmutov no Ensino Problêmico atrai os interesses do alunado e propõe atividades instigantes.

De acordo com Polese (2012) o método possibilita a espontaneidade utilizando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que realmente querem aprender e dá oportunidades para que isso ocorra.

Logo, Lima (2009) aponta algumas condições psicopedagógicas que o docente necessita promover para utilizar com sucesso o método problêmico enumerando os possíveis passos para alcançar os objetivos propostos pela didática de Majmutov:

Além dos momentos problemáticos que se podem encontrar no conteúdo da disciplina, ele recomenda que o docente os agrupe de acordo com os objetivos e o conteúdo do tema, delineie os recursos metodológicos para provocar a reação necessária nos alunos, de tal maneira que se desenvolvam as habilidades de trabalho independente e de vinculação com o processo profissional (LIMA, 2009, p. 11).

Dessa forma, o sistema educacional deve considerar que o aluno convive muito tempo dentro da escola, e o processo de construção do conhecimento, portanto, torna-se de fundamental importância para a sua formação, visto que o indivíduo no âmbito escolar necessita ter, durante as

atividades cotidianas, um tempo e espaço para desenvolver suas habilidades (POLESE, 2012).

As teorias de Freire, Vygotsky e Majmutov no que tange a construção do conhecimento, vêm auxiliar os profissionais em educação a perceberem que o aluno é o sujeito da aprendizagem sendo capaz de formular suas hipóteses, de se expressar.

Logo, as teorias de Freire, Vygotsky e Majmutov se contemplam e se divergem numa dinâmica que se transforma em métodos pedagógicos mediante a escolha de cada instituição ou escola que aplicam em partes ou em sua totalidade os conceitos e práticas da teoria em determinados aspectos da aprendizagem escolar (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

Sendo assim, Sousa (2009) menciona que o sistema didático de Majmutov defende que:

A aprendizagem se produz através do processo de sucessão de estados de equilíbrio e de desequilíbrio, em que partindo da cultura do sujeito (aluno) – isto é, do estado de equilíbrio inicial, faz surgir uma ruptura com o mesmo e assim a criação de estados de desequilíbrio ou de conflitos cognitivos, os quais se dão através da colocação de problemas que promovam a reflexão, o questionamento e estimulem a busca de vias que conduzam à solução da situação problemática que foi proposta. Portanto, é necessário utilizar o desacordo de maneira construtiva e desenvolver o conhecimento mediante um enfoque problemático (LIMA, 2009, p. 11).

Dessa forma, partindo da pedagogia de Freire, Vygotsky que afirmam que o conhecimento constrói a partir de sua realidade e da interação, no campo do ensino geográfico o enfoque problemático deve fazer uso dos objetos da geografia materializando no espaço as transformações dos lugares, as diferentes formas de viver e se organizar, decorrentes do modelo econômico atual, do desenvolvimento das forças produtivas e do avanço tecnológico.

Sendo assim, a situação problema deve ser criada considerando as realidades locais e regionais, sempre que possível, pois é através da prática reflexiva do local, pelo professor e pelo aluno, que ao vivenciar seu cotidiano, tende a valorizar e buscar alternativas viáveis à construção de uma comunidade que socialize as oportunidades e prepare o educando para o efetivo papel de cidadão e indivíduo social, permitindo transportar esse conhecimento e compreensão para outras escalas posteriormente.



#### 4 O ENSINO PROBLÊMICO NO CONTEXTO DA LITERATURA REGIONAL

Para as primeiras informações acerca da metodologia de ensino problêmico no Estado de Roraima, foram realizadas pesquisas principalmente na Internet e biblioteca das Universidade Públicas, tanto no âmbito Federal e Estadual, buscando trabalhos que fizessem uma discussão acerca da aplicabilidade do Ensino problêmico na Geografia, dessa forma, vários trabalhos foram encontrados, entretanto, nenhum apresentava os objetivos propostos na pesquisa. Dessa forma, aqui analisado, foi a pesquisa de Mestrado de Ciências da Educação em 2001 pela Universidade de Matanzas - Cuba, Santos (2001), visto que o mesmo corresponde aos objetivos da pesquisa, no sentido de tratar da aplicabilidade do ensino problêmico na Geografia. Analisando o contexto da área de pesquisa, o trabalho de campo foi desenvolvido numa aldeia indígena com uma turma das séries iniciais, atualmente anos iniciais do Ensino fundamental e contou com a participação de alunos e o professor na disciplina de Geografia. A práxis investigativa de Santos (2001) se firmou pelo viés marxista contemplado pela relação dialética atendendo as funções cognoscitivas, tendo em vista a criatividade dos estudantes.

Nesta perspectiva, se fez compreender os processos de interações sociais do universo investigado. A análise exigiu uma larga observação e aplicação de perguntas problematizadoras com os estudantes. Assim se desenvolveram eixos temáticos construídos a partir da contextualidade e sistematicidade para condução da atividade docente. Nesta abordagem, os conteúdos apresentam: conhecimentos, habilidades, atividade criadora e normas de relação com o mundo (SANTOS, 2001).

A metodologia de resolução de problemas tinha como principal referência a escola Soviética de excelência, pautada por teóricos oriundos da tomada do socialismo na URSS desde a revolução em 1917. Toda metodologia contemplada tem fundamentos em Majmutov (1968) o qual estabeleceu que a aprendizagem se constitui a partir do ensino problematizador pela atividade criativa dos estudantes. Assim, o processo docente educativo se desenvolve em três etapas. Conforme Santos (2001):



- 1) A exposição Problema: caracteriza-se pela introdução de um conteúdo demonstrado pelo professor com uma problematização, assim os alunos já iniciam a partir de suas funções cognitivas o processo de respostas, porém neste princípio ele apresenta respostas ao problema no sentido de proporcionar motivações para novas buscas.
- 2) Busca parcial: Trata-se de uma etapa que tem como objetivo a elaboração de um problema que possibilite ao aluno e ao professor construírem suas respostas através das interações, assim os estudantes adquirem os procedimentos necessários para a aquisição das respostas através de observações e análises.
- 3) Investigação independente. Nesta etapa, após o processo de maturação dos estudantes já desenvolvidas anteriormente, o procedimento de busca segue de forma independente construído a partir de conceitos científicos, análises e interpretações ressignificando conhecimentos e laborando projetos.

#### **4.1. Uma análise da aplicabilidade de método problémico na geografia em sala de aula na escola indígena de Tabalascada.**

Para melhor entendimento da aplicabilidade metodológica do processo de ensino aprendizagem, se fez necessária uma breve apreciação do contexto escolar envolvido pela comunidade e suas realidades. A análise da aplicabilidade de método problémico na geografia em sala foi realizada na Comunidade Indígena Tabalascada no município do Cantá com base nos estudos da mestra Roseli Santos intitulado de *“Potencialidades de La enseñanza problémica para el desarrollo de las experiencias de la actividad creadora em las clases de Geografia de la escuela indígena de Tabalascada”*, publicado em 2001 pela Universidade de Matanzas, Cuba.

Em nossa análise ficou claro que a autora buscou construir um estudo que em que se estabelecesse uma relação continua entre a escola e a comunidade, situando o processo de ensino ao contexto em que os sujeitos se inseriam, tendo em vista as reflexões das práticas cotidianas no diálogo com a escola envolvendo as aulas de Geografia como uma ciência expressamente presente naquela realidade.



Na contextualização se faz presente a comunidade indígena de Tabalascada formada por duas etnias: Wapixana e Macuxi, Santos (2001). Para o estudo se fez necessário entender que a língua Wapixana era a mais falada pelos mais idosos. Assim foi considerada um forte dispositivo para encadeamento em estratégias dos eixos metodológicos para as aulas de geografia humana.

Para Santos e Portela (2021), a língua indígena torna-se um elemento essencial no que se refere a identificação, sendo um dos instrumentos mobilizadores para a ascensão política no processo de reconhecimento, se manifestando pela difusão de conhecimentos sucedidos das memórias ancestrais. Quanto ao aspecto cultural a investigação destacou elementos tradicionais, como os festejos que são celebrados acompanhados de danças, bebidas e refeições advindas da ancestralidade e rotinas das famílias.

Estes processos fazem parte do contexto comunitário a qual escola e comunidade dialogam e interagem constantemente, o qual se fazia presente nos traços da cultura ancestral. Nesta perspectiva, Laraia (2001) enfatiza que cada sistema cultural está sempre em mudança e entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.

Uma problematização relevante são as ações coletivas, pois na pesquisa de Santos (2001) as decisões sobre a atividades são tomadas de forma coletivas, sendo este significativo um olhar sobre o pertencimento histórico dos povos indígenas. Dessa forma considerando todos os aspectos que envolvem a comunidade pesquisa, os conteúdos problematizados foram divididos por eixos temáticos, como apresentados na imagem 1, apresentando eixos de contradições para a formulação de perguntas problemáticas, que corroboram com o ensino de Geografia.

Conforme Santos (2001) o método problémico está aplicado na geografia relacionado com o cotidiano da comunidade.

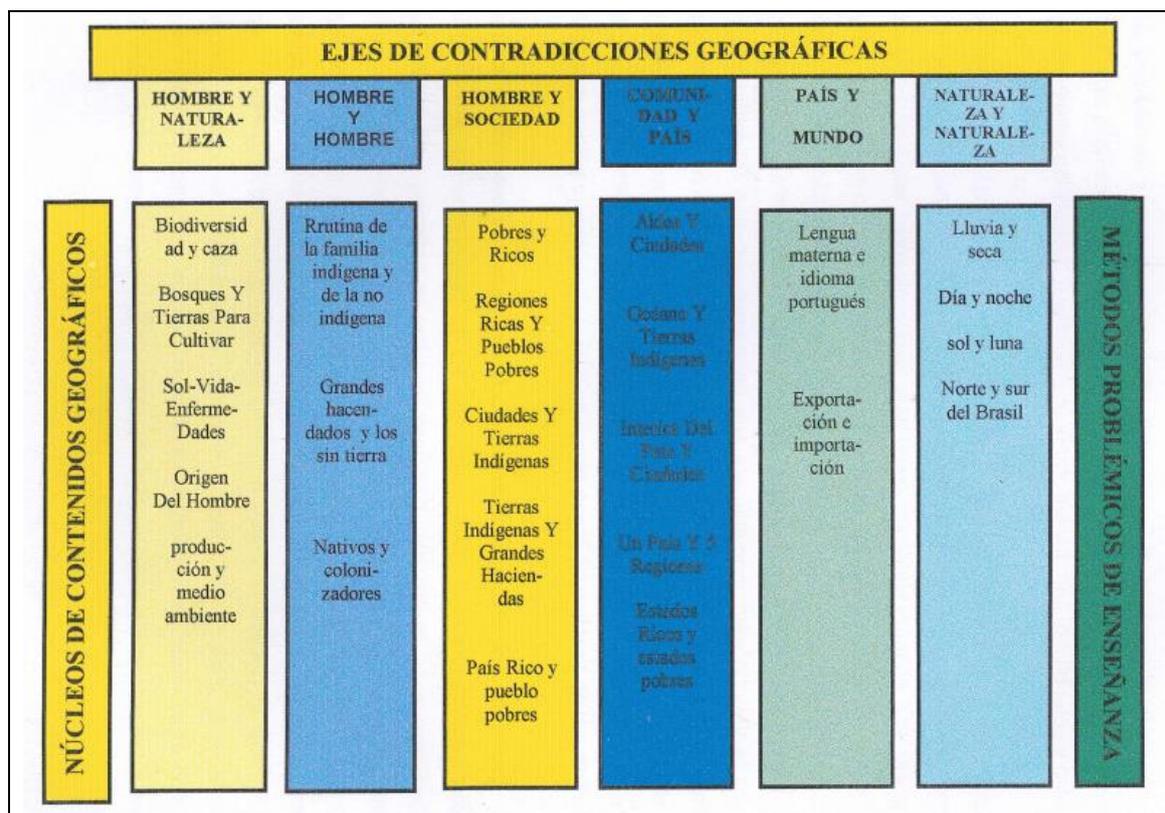
Nota-se que o processo de ensino aprendizagem por meio do método problémico está contemplado para além dos parâmetros da BNCC, e também quanto a aplicabilidade de metodologias ativas, pois o conhecimento sobre a realidade e a aplicabilidade desse ensino no cotidiano e reconfigurado no

processo em que o sujeito agrega a perspectiva crítica do conhecimento no sentido do aprender e apreender sobre sua realidade intervindo sobre os problemas sociais de seu entorno, tornando-se um agente político, neste sentido os conteúdos são:

- ✓ **Conhecimentos:** advindos dos saberes cotidianos e científicos;
- ✓ **Habilidade:** se constituem e saber fazer;
- ✓ **Atividade criadora:** inventar, reinventar, transformar, produzir;
- ✓ **Normas de relação com o mundo:** respeito, solidariedade ética e reponsabilidade social e política.

Apresentamos uma breve discussão e possibilidades de trabalho dentro dos eixos de contradições e dos núcleos de conteúdos geográficos, abordando algumas das possibilidades de investigação dentro do método problémico, conforme Figura 01, dentro da investigação de Santos (2001):

Figura 01 - Conteúdo Problematizado



Fonte: SANTOS (2001) adaptado por SILVA (2021).

Buscando reflexões sobre os eixos temáticos abordados na pesquisa de Santos (2001), apresentamos uma breve discussão sobre alguns dos eixos de contradições e dos núcleos de conteúdos geográficos, abordando algumas das possibilidades de investigação dentro do método problêmico.

No eixo “*Hombre y Naturaleza*” com destaque para o núcleo “*Biodiversidad y caza*”, pode se trabalhar o “Desafio de Preservar” tendo como investigação a problemática de “Por que devemos preservar a vida e o meio ambiente?”, considerando o ambiente em que cada aluno está inserido e as diversas realidades educacionais, a partir de uma orientação do professor, dentro dessa temática o aluno pode ser introduzido em um processo investigativo de busca pelo conhecimento do objeto. Lembrando que quanto maior a independência cognoscitiva do aluno, maior serão as suas possibilidades de aquisição de novos conhecimentos.

Conforme destaca Souza (2015), sobre a independência cognoscitiva, que é a capacidade intelectual de internalização de novos conhecimentos. De outra forma, por meio da abstração e da generalização, o aluno independente cognoscitivamente é capaz de estabelecer a separação entre os traços essenciais e secundários.

No núcleo “*Bosques y tierras para cultivar*” envolve a questão do uso da terra pelos povos tradicionais. Sobre um prisma de investigação que problematize “Como produzir na terra sem derrubar a floresta? Os povos tradicionais utilizam uma técnica conhecida como “coivara” que é o preparo da terra para o plantio. Esta técnica consiste em cortar e queimar a vegetação de uma área no sentido de limpar a terra e as cinzas contribuem para o processo de adubação. Dentro desse contexto, o professor pode estimular a independência cognoscitiva e a criatividade dos seus alunos com a temática abordada, buscando resoluções para a problemática e para as contradições que estão presentes, o professor tem um papel de mediação, oferecendo o apoio para o desempenho da atividade estabelecida, neste sentido, o aluno é conduzido a realizar atividade com a maior autonomia das ações indispensáveis à aquisição dos conhecimentos.

Abordando Souza (2015), ao apresentar os fundamentos do método proposto por Majmutov (1983), em que trata sobre a manifestação da capacidade criativa do aluno, que deve ser em sua disposição e capacidade para uma atividade intelectual independente, em contraposição com a imitação, da cópia, a atividade por padrão, por um modelo, por um algoritmo.

Dentro da concepção majmutoviana, o conceito de problema está estreitamente relacionado com a existência de uma contradição. No eixo “*Hombre y Sociedad*” no núcleo “*Regiones ricas y pueblos pobres*”, uma contradição presente e que pode ser objeto de investigação, se relaciona na problemática de “Floresta rica, povo rico ou floresta rica, povo pobre?”. Dessa forma, os alunos podem conduzir uma investigação, buscando bases para as contradições presentes na temática abordadas.

Para o método problêmico, conforme Souza (2015), é que as condições indispensáveis para que a contradição seja considerada a força motriz do ensino problêmico em geral e do ensino-aprendizagem em particular, é que ela adquira um caráter interno, incorporado na consciência do próprio aluno, em sua personalidade e que seja conscientemente reconhecida como dificuldade. Assim, no percurso de apreensão de um determinado objeto de conhecimento, ao se confrontar com as contradições, na tentativa de compreendê-las e eliminá-las, os alunos promovem um avanço no seu próprio intelecto. Todo esse contexto se justifica porque o ensino problêmico é organizado de forma que os alunos entrem em atividade e se direcione na perspectiva da essência do objeto.

Uma consideração importante é que cada aluno tem interesses e motivações diferentes aos demais alunos de outros níveis e centros de educação, desse modo, conforme Lima (2005), o professor deve criar um ambiente que estimule o “desacordo”, isto é, a discussão. Para Vigotsky (1987) afirmava que da discussão nasce o pensamento. Na análise dos eixos temáticos de Santos (2001), cabe destacar no eixo “*País y Mundo*”, sem tem como possibilidade de trabalhar a diversidade de linguística no Brasil, podendo ser explorados conceitos fundamentais como por exemplo “território”, ampliando ainda mais o campo para uma discussão em sala de aula, possibilitando um estímulo a novas temáticas a serem debatidas, podendo ser

gerado com resultado de todo o trabalho uma síntese das temáticas abordadas.

Desse modo, a pergunta ou situação problemática apresentam as seguintes características bem como, pode ser um produto da internalização da contradição, que caracteriza o conflito cognitivo; deve ser de interesse, favorecendo a motivação dos alunos, por isso a importância de seu vínculo com o dia-a-dia, e deve ter a possibilidade de ser resolvido, utilizando uma estratégia adequada, o que implica uma nova construção dos conhecimentos ou novos procedimentos práticos e teóricos.

#### **4.2. Perguntas problemáticas como processo de atividade criadora para alunos da educação básica**

O Ensino Problêmico é apresentado aos alunos como uma ferramenta de ensino aprendizagem que busca a resolução de um problema e solução de contradições, e além disso, manifesta a dificuldade de se deve superar dinâmica do conhecido e do desconhecido; reflete e projeta o caminho de solução, possibilitando ao aluno a superação dialética do problema. Neste sentido as considerações citadas apresentam algumas das finalidades na aplicação e formulação de perguntas problemáticas para dá subsídios aos docentes na metodologia de Ensino Problêmico.

De acordo com Lima Júnior (2016, p. 32): “A preparação do aluno para a aprendizagem problemática é determinada em primeiro lugar por sua habilidade para descobrir a contradição exposta pelo docente.”

Desse modo, os professores desenvolvem perguntas focadas no raciocínio lógico de caráter heurístico, que possibilita ao aluno a encontrar aquilo que é novo por meio da descoberta e investigação dos fatos. As perguntas problemáticas propostas aos alunos devem ser expressar a contradição entre os conhecimentos e o novo descoberto pelo aluno.

Segundo o autor Lima Júnior (2016), a pergunta no ensino problemático apresenta algumas finalidades bem como:

- revelar a essência do objeto de forma direta, sendo que sua colocação correta indica que a atividade do pensamento determinou a tendência fundamental do objeto, suas contradições;
- conduzir à reflexão do aluno na busca de um conhecimento novo, ela surge quando as explicações ao problema geral se esgotaram no conhecimento comum;
- Possibilitar não somente a reprodução dos conhecimentos já estabelecidos, mas a análise e a elaboração de deduções e hipótese próprias;
- Levar intrinsecamente a respostas falsas como forma estratégica dentro da sala de aula que produzam resultados contraditórios entre os critérios emitidos pelos alunos;
- Reiterar a pergunta durante o desenvolvimento da aula provocando assim novas versões por parte dos alunos, a qual gera a dúvida e os obrigam a pensar primeiro nesta até mais do que na resposta;
- Direcionar a utilização de interrogações para preparar um adequado ambiente para a assimilação produtiva dos conhecimentos.

Portanto, a pergunta problêmica se fundamenta na construção do conhecimento do indivíduo, pois as respostas são mais bem analisadas pelos alunos, fazendo que com isso eles fixem o conhecimento proposto no estudo ou matéria, se tornam além disso indivíduos críticos e analíticos, em um processo dinâmico de aprendizagem.

A aplicabilidade desta forma dinâmica no ensino aprendizagem da Geografia do ensino fundamental deixa que o ensino seja realizado meramente por meio de aulas expositivas ou leituras de livros didáticos, e instiga os alunos por meio de situações problêmicas de diversos espaços geográficos e promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos ler e explicar as paisagens e os lugares.

Segundo Silva e Gomes (2015) o ensino da geografia não é considerado uma tarefa fácil, pois constantemente são lançadas novas práticas pedagógicas e vários desafios aos docentes, com isso faz que o processo e percurso de pesquisas e práticas docentes esteja em constante evolução e sofrendo modificações.

Portanto, o profissional do ensino da geografia deve trabalhar a partir das situações que se apresentam ao discente que sobre sua própria realidade, assim refletiram sobre os conhecimentos reais, e daí então poderá obter uma construção e reprodução de adequação de novas práticas para o ensino da geografia. De acordo com Trindade:

Estudar Geografia significa abrir janelas para a percepção e compreensão das condições de vida da humanidade, é pré-requisito para a cognição do espaço - em todas as latitudes, longitudes e altitudes -, no que se refere a sua formação natural e social. Estudar Geografia também pode ser um dos caminhos para que as pessoas possam forma-se e perceber-se como sujeitos capazes de atuar na efetivação das transformações desejadas pelas sociedades humanas, em todo o planeta Terra (TRINDADE, 2007, p. 17, 18).

Portanto, o estudar da Geografia assume um papel relevante na construção da percepção e cognição do espaço, formando indivíduos capazes atuarem na transformação no meio ambiente, mas os métodos e práticas para a transmissão de conhecimentos devem instigar o interesse do aprendiz propondo situações experimentais da realidade do campo de estudo.

Além disso, é através de práticas como essas que os alunos desenvolvem e consolidam habilidades também. Mas quando ensinados com práticas repetitivas e enfadonhas, nem sempre desperta nele o mesmo interesse pelo conteúdo, neste sentido, cumpre ao professor realçar a importância e a função dos exercícios e dos problemas em sua disciplina, contribuindo no ponto de vista cognitivo e emocional ao se envolver com atividades mais elaboradas como resolução de problemas.

Para Majmutov (1983 *apud* LIMA JÚNIOR, 2016) recomenda que o professor por meio das condições psicopedagógicas utilizar o método problémico e enumerem os possíveis passos para obtê-las, e que através destes momentos problemáticos esses profissionais agrupem o conteúdo da disciplina de acordo os objetivos e o conteúdo do tema, e acrescentem recursos metodológicos para despertar o interesse dos alunos de maneira que estes desenvolvam as habilidades de trabalho independente e de vinculação com o processo profissional.



O professor deve tomar cuidado na escolha de problemas e que estes sejam interessantes para atrair os alunos, desse modo a resolução de um problema não rotineiro pode exigir do aluno maior esforço, então o aluno se sentirá motivado para resolver os problemas. Por outro lado, não se exige que neste tipo de ensino o aluno solucione imediatamente a pergunta problemática, e sim as condições de origem do conteúdo abordado que estão aprendendo, servindo assim para aquisição de um modo de pensamento (FREITAS, 2012).

Levando em consideração o objetivo do ensino da Geografia, que está em fazer com que os alunos compreendam dinâmicas espaciais possibilitando a o entendimento das contradições do meio em que estão inseridos, descobrindo situações apresentadas em seu dia a dia, portanto é função do professor de geografia abrir na sala de aula uma pratica como o da pergunta problemática, pois muitas das vezes os alunos se apresentam confundidos um excesso de leitura de livros didáticos e outras formas de atividades que não estimulam o interesse do aluno. De acordo com Lima Júnior (2016, p. 34):

A pergunta problemática se caracteriza pela existência de conhecimentos que não se conhece e que não podem ser encontrados facilmente, mas mediante o estabelecimento de determinados recursos lógicos. Reflete um passo concreto da atividade de busca que ajuda a concretizar a resolução da tarefa e, portanto, do problema. Entretanto, se diferencia das tarefas problemática pelo alcance do conjunto de ações a realizar e pelo nível de ajuda que presta ao aluno para a solução do problema.

Há diversas formas para se transmitir um conteúdo ou conhecimento, mas alguns deles os alunos não absorvem o conteúdo proposto e não estimula o cognitivo efetivamente, é importante enfatizar que as perguntas problemática fazem isso no processo de ensino e torna os alunos mais analíticos.

A aplicação de perguntas problemática como metodologia de ensino na educação possibilita o desenvolvimento de pensamento criativo, quais os estudantes assimilam os procedimentos de modo reprodutivo, seguindo a pergunta proposta pelo professor. Além disso, o aluno é capaz de realizar a formulação de um problema analógico, hipotético ou heurístico, seguindo sua demonstração e comprovação da solução, independentemente.

Na execução desse método o professor pode utilizar uma conversação heurística, no qual é estabelecido um diálogo com os discentes, por meio de formulação de perguntas que orientam os alunos sobre o percurso que devem seguir para a solucionar a pergunta problêmica. O docente realizará esse diálogo de forma interativa para facilitar o debate, a discussão e a troca de ideias. Para Martinez (1997, p.47):

Este método permite que todos analisem as ideias próprias e a dos demais, as confrontem, relacionem conhecimentos anteriores com pensamentos novos e convivências pessoais. Das discussões vão surgindo momentos de racionalidade e as convicções referentes, onde estão os acertos e as verdades científicas.

Ainda que os alunos estejam abertos para discussões por meio do diálogo, no ensino problêmico apresenta contradição quando os alunos identificam a dificuldade de compreender e interpretar os fatos ou conceitos novos, essa característica de perguntas problêmica. Desse modo, a contradição é o responsável pelo desenvolvimento do ensino por problemas, pois para solucionar um problema é mesmo que se solucionar a contradição que nele apresenta, e essa contradição tanto se apresenta na dificuldade que deve ser superada heurístico, como reflete e projeta o caminho da solução e, com ele, a própria superação dialética do problema (MAJMUTOV, 1983).

Segundo Freitas (2012), o ensino problêmico é uma inovação na abordagem histórico-cultural está focado na formação de pensamentos por conceitos, que tem a vantagem de ser desenvolvido em vários níveis do sistema de ensino, visando melhor qualidade da aprendizagem contribuindo assim para o desenvolvimento humano dos alunos.

As situações problêmicas são uma estratégia eficiente para se desenvolver tarefas em grupo para os alunos e estes interagirem entre si, facilitando discussões e debates dos conteúdos propostos da Geografia, de acordo com Pozo (1998, p. 15):

Um problema pode ser uma situação, que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto, que leve a solução; nesse sentido diferenciar o problema do exercício é fundamental, pois, para o exercício se dispõe da utilização de mecanismos, que levam de forma rápida a solução, ou seja, a pessoa dispõe de mecanismos que possibilitam a solução da situação, com investimento mínimo de recursos cognitivos;



enquanto que o problema implica solução original e que a busca determina novos conhecimentos.

Há outra perspectiva no paradigma do ensino de ciências, utilizando a solução de problemas no contexto do enfoque sócio-histórico que se estrutura, por meio de quatro categorias teóricas: as situações problêmicas; o problema; as tarefas problêmicas e o problêmico.

Os fundamentos filosóficos desse enfoque são encontrados nas categorias principais e leis do materialismo dialético e histórico, tomando como centro o caráter ativo da aprendizagem e as contradições dialéticas, como fonte do desenvolvimento. A proposta se baseia na organização de unidades didáticas, onde as atividades de solução de problemas, são uma proposta de trabalho, que tem determinada função no sistema de atividades no seu conjunto, ligadas à formação de conceitos, procedimentos, atitudes e do trabalho experimental no ensino de ciências (MAJMUTOV, 1986, p. 46).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder a problemática da pesquisa, a presente dissertação foi sistematizada conforme seus objetivos chegando às seguintes considerações:

Ao discutir as produções literárias sobre as linhas pedagógicas adotadas pelos docentes no ensino da Geografia, a pesquisa fez inicialmente uma breve discussão sobre as correntes do pensamento geográfico da escola alemã e francesa, mostrando a ciência sobre os aspectos do determinismo e possibilismo ressaltando a contribuição de diversas ciências como astronomia, cosmografia, cartografia e geometria.

A pesquisa mostra ainda que na história da Geografia, esta foi aplicada no âmbito escolar como uma ciência descritiva caracterizada por repassar informações, onde os docentes que atuavam na área foram taxados como professores de disciplina decorativa com didática enfadonha e metodologias pouco atrativas. Entretanto, com o advento do escolanovismo, a geografia ganhou uma nova roupagem contemplando fatores políticos, culturais e socioeconômicos voltada cada vez mais para a realidade da sociedade tornando o ensino mais dinâmico permitindo a contextualização e compreensão dos acontecimentos.

Cabe ressaltar que a geografia nasceu como uma ciência com grande complexidade em suas definições conceituais e metodológicas, mas que ao longo do tempo definiu seu objeto de estudo e como disciplina tem característica multidisciplinar o que possibilita a compreensão de forma crítica da atuação social do homem no espaço geográfico.

Fica notório que o processo de desenvolvimento da geografia quanto às linhas pedagógicas adotadas pelos docentes, ainda sofre influência das duas correntes (Tradicional e Crítica), o que tem sido um desafio para os professores frente às diretrizes da BNCC no que se refere às habilidades e competências, pois a base vem para quebrar os paradigmas possibilitando ao professor utilizar os métodos necessários para a realização de pesquisas, bem como generalizar conceitos, aplicá-los, constituí-los e, principalmente, relacioná-los entre si, vindo de encontro à pesquisa que propõe a análise do Ensino Problêmico como práticas pedagógicas para o ensino da Geografia.



Partindo da proposta da BNCC para o ensino da Geografia, a pesquisa apresenta o Ensino Problêmico como método que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreender os problemas reais e propõe a busca de soluções dos problemas diários por meio do processo de investigação à luz das metodologias ativas.

Dessa forma, o Ensino Problêmico proposto por Majmutov se apresenta como uma metodologia que pode e deve ser bastante explorada principalmente sob a ótica da educação progressista defendida nas concepções de Paulo Freire, bem como no ensino construtivista e internacionalista de Vygotsky no sentido de gerar uma educação mais dinâmica e lúdica, onde o conhecimento da geografia possa não somente ensinado, mas aprendido pelo aluno como autor de seu conhecimento levando essa formação para seu cotidiano.

A pesquisa mostra ainda que o método de Ensino Problêmico de Majmutov por se tratar de uma metodologia que envolve o cotidiano do aluno se alinha ao pensamento de Freire num processo de ensino e aprendizagem que se constrói da realidade local criando com os componentes curriculares significado a sua formação, onde os conhecimentos se tornam soluções para seus problemas diários, sendo que também apresenta exercícios que contemplam a crítica social.

No que se refere ao alinhamento do método do Ensino Problêmico de Majmutov com as concepções de Vygotsky fica claro uma relação quanto ao processo de interação do sujeito com o meio, onde o ensino tem como base o construtivismo que possibilita ao docente desenvolver diversas práticas pedagógicas e metodologias ativas proporcionando um ensino dinâmico e participativo.

Sendo assim, as práticas pedagógicas para o ensino da Geografia sob a ótica de Freire, Vygotsky e Majmutov possibilita criar situações problemas para que o aluno ao se depara com um problema diário consiga aplicar a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula uma solução aos problemas do seu cotidiano, bem como tornando o sistema didático muito mais dinâmico e atrativo tanto para o docente, quanto para o aluno.

Logo, o método do Ensino Problêmico possibilita a espontaneidade do docente de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da autonomia do que realmente querem aprender e dá oportunidades para que isso ocorra de forma interativa e mediada.

Com relação a compreender as práticas pedagógicas e metodologias que podem ser aplicadas para melhorar o desenvolvimento do ensino da geografia na educação básica, a pesquisa toma como direcionamento as diretrizes da BNCC e a partir das habilidades e competências da Geografia apresenta o método do Ensino Problêmico como uma metodologia ativa que pode possibilitar um ensino mais contextualizado coma realidade do aluno.

Dessa forma, a aplicabilidade do método do Ensino Problêmico na geografia possibilita um dinamismo no processo de ensino aprendizagem que deixa que o ensino não seja realizado meramente por meio de aulas expositivas ou leituras de livros didáticos, mas provoca o alunado por meio de situações problêmicas que promovam no indivíduo o domínio de procedimentos que permitam aos alunos ler e explicar as paisagens, os lugares, e o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o docente de geografia necessita desenvolver sua prática pedagógica a partir das situações que leve o discente a contextualizar os componentes curriculares com sua própria realidade, assim o aluno reflete sobre os conhecimentos e situações reais, de maneira que poderá obter então uma construção e reprodução de adequação de novas práticas para o ensino da geografia.

Dentre as possibilidades de criar situações problêmicas o aluno é capaz de realizar a formulação de um problema analógico, hipotético ou heurístico, seguindo sua demonstração e comprovação da solução de forma autônoma e independentemente. Entretanto, não se pode descartar a mediação e direcionamento do professor no sentido do ensino planejado objetivando um resultado.

Cabe frisar que as situações problêmicas se caracterizam como uma estratégia eficiente que possibilita o desenvolvimento de tarefas coletivas, onde o aluno em grupo interage entre si, promovendo debates e discussões dos conteúdos propostos da Geografia de forma contextualizada com sua realidade

no sentido de o mesmo poder fazer uso desse componente no seu cotidiano como sujeito histórico que transforma sua realidade.

Logo, as práticas pedagógicas e metodologias que podem ser aplicadas para melhorar o desenvolvimento do ensino da geografia perpassam pelo método do Ensino Problêmico, onde a solução de problemas no contexto do enfoque sócio-histórico e sociocultural que se estrutura através de quatro categorias teóricas que propõe: as situações problêmicas; o problema; as tarefas problêmicas e o problêmico, onde o docente pode ir além do livro didático e dos limites da sala de aula.

Disponibilizando uma reflexão no campo educacional que possa direcionar aos princípios que regem o método de ensino problêmico, a pesquisa o ensino problêmico é uma metodologia inovadora na abordagem histórico-cultural direcionada para a formação de pensamentos por conceitos, tendo a característica de ser desenvolvido em todos os segmentos do sistema de ensino, pois visa, sobretudo, a melhoria da qualidade da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento humano do alunado.

A exemplo pode-se cita a experiência do estudo realizado na Comunidade Indígena Tabalascada, onde a aplicação do ensino problêmico trabalhou a preservação das atividades locais, a valorização das tradições culturais e históricas da comunidade e o incentivo econômico voltado para atividades como os artesanatos tradicionais, que mantém os laços dos povos não indígenas.

Sendo assim, a pesquisa sugere o ensino problêmico como metodologia no ensino da geografia na educação básica por entender que o presente método, além de contemplar as diretrizes da BNCC a respeito das habilidades e competências da Geografia, apresenta um questionamento que pode ser um produto interno da contradição, trabalhando assim, os conflitos cognitivos de maneira que seja do interesse da aula motivando os alunos a criarem situações e respostas aos problemas vinculado com seu dia-a-dia, no sentido de fazer uso de uma estratégia adequada que possibilite sempre a busca sempre a busca por novas formas de construção dos conhecimentos ou novos procedimentos práticos e teóricos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

AZAMBUJA, L. D.; CALLAI, H. C. A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** [s.l.: s.n.]. 2004.

BARREIRO, I. M. F.; GERBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio na formação de professores.** São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Procedimentos Metodológicos do Ensino de Geografia e Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BOMFIM, N. R. **A Imagem da Geografia e do Ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais.** Rio Claro: [s.n.]. 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Geografia.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Orientações Curriculares: GEOGRAFIA.** Brasília: MEC, 2008.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula: O trabalho de aula como uma linguagem no ensino da Geografia.** Porto Alegre: [s.n.]. 2005.

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001.



CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. D. Reflexão sobre o ensino da geografia: desafios e perspectivas. **Encontro Nacional de Geógrafos**, v. 18, 2016.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CASSOL, A. D. C. A Geografia saindo da sala de aula para o mundo. Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo (SME/PF). ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DO ENSINO EM GEOGRAFIA, **Anais [...]**, Porto Alegre, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. *et al.* **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Conhecimentos de geografia. Brasília: [s.n.]. 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. “Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade”. *In*: REGO, N. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. **Ensino de Geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Meditação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CECIM, J. S. R.; CRACEL, V. L. O raciocínio geográfico na BNCC a partir de metodologias ativas. 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, **Anais [...]**, 2019.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

COSTA, E. S. S.; COSTA, M. G. S. P. O nível de conhecimento e o grau de desinteresse do aluno da EJA de uma Escola Estadual em Araguaína. **Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras**, ano 11, n. 27, v. 02, 2015.

COSTA, M. N. M. G.; ARAÚJO, R. P. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IF Sertão Pernambucano. *In*: CONGRESSO NORTE E NORDESTE DE PESQUISAS E INOVAÇÕES, 3, **Anais [...]**, Tocantins, 2012.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Editora da UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no Ensino Superior e Básico. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KLIMEK, R. L. C. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações problema. *In*: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIMA JÚNIOR, F. C. V. O ensino problémico e a avaliação escolar: o processo de ensino-aprendizagem baseado na contradição e na problematização como fator de otimização no desempenho e avaliação escolar do aluno. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, ISSN 2175 1773, 2016.

LIMA, F. C. V. L. **O ensino problémico e a avaliação escolar**: O processo de ensino-aprendizagem baseado na contradição e na problematização como fator de otimização no desempenho e avaliação escolar do aluno. 2009.

LIMA, F. S. **O Conhecimento Geográfico**. Portal Eletrônico do Geógrafo [2005]. Disponível em: <ww.geografia.cjb.net.>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LIMA, F. S. **O conhecimento geográfico**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - Campus VI – Caetitê, 2002.

LOPES, G. **Correntes do Pensamento Geográfico**. Portal Eletrônico Geografia Fácil [2004]. Disponível em: <www.geografiafacil.pop.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAJMUTOV, M. I. La enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. *In*: LIMA JÚNIOR, F. C. V. **O Ensino Problémico e a Avaliação Escolar**: o processo de ensino-aprendizagem baseado na contradição e na problematização como fator de otimização no desempenho e avaliação escolar do aluno. 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENDONÇA, F. **Geografia Física**: ciência humana? São Paulo: Editora Contexto, 2001.

MOREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. P. V.; ULHÔ, L. M. A didática da geografia escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, jun. 2006.



MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

NETO, M. F. S. **Por uma História do Pensamento Geográfico no Brasil**. Departamento de Geografia. Universidade Federal do Ceará. Inforgeo, 18/19. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

NETO, S. S. *et al.* A Escolha do Magistério como profissão. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, **Anais [...]**, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, A. R. B. **Componente Curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular**. Base Nacional Comum Curricular, 2015.

NOVA ESCOLA. **BNCC**: o que todo professor de Geografia do Fundamental precisa saber. Portal Eletrônico Revista Nova Escola [2018]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/78/bncc-de-geografia-incentiva-nova-forma-de-ler-o-mundo>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Portal Eletrônico Língua Estrangeira [2019]. Disponível em: <[http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.htm](http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

OLIVEIRA, J. F.; CARDOZO, L. N.; SOUSA SILVA, K. **Metodologias de ensino geográfico na escola: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental**. Reis Veloso: Universidade Federal do Piauí, 2018.

OLIVEIRA, J. R.; SILVA, G. **Algumas Estratégias para o Ensino de Geografia**. [s.l.: s.n.]. 2009.

PAIVA, M. L. A.; JÚNIOR, M. M. **Revista da Casa de geografia de Sobral**. Sobral, 2004/2005.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Geografia**. MEC: Brasília, 1997.



PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

POLESE, N. C. Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XII, n. 134, julho, 2012.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, setembro, 2003.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S. J. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese. Blumenau: Editora Acadêmica, 2005.

REIS JÚNIOR, D. F. C. História do pensamento geográfico: como lê-lo para interpretá-la? *In*: AS ROTINAS TÉCNICAS - 1º SIMPGEO/SP, **ANAIS [...]**, Rio Claro, 2008.

RIBEIRO, S. R.; CASTRO, E. B. O zoológico da UFMG como ferramenta para o ensino da biodiversidade. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. 24, 15 p. Janeiro – julho, 2010.

RINCON, J. C. O ensino da Geografia no México: Educação Básica (Primaria e Secundaria) 2008. *In*: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino da geografia no século XXI**. Campinas: Editora Papyrus, 2004/2008.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 18-33, mai. 2010.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SANTOS, R. **Potencialidades de La enseñanza problémica para el desarrollo de las experiencias de la actividad criadora em las clases de Geografia de la escuela indígena de Tabalascada**. Tese (de mestrado) Universidade de Matanzas, Cuba, 2001.



SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2004.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. **Pensar em educação em Paulo Freire para uma Pedagogia de mudanças**. Portal Eletrônico Dia a Dia Educação [2015]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SEGENREICH, S. C. D. **Procedimentos de pesquisa para trabalhos acadêmicos: estratégias de pesquisa: observação, questionário e entrevista**. Rio de Janeiro: Editora da PUC Rio, 2005.

SILVA, M. C. **A concepção de professores do ensino médio sobre a importância da disciplina de geografia para a formação de seu aluno**. Criciúma, 2004.

SILVA, R. D. L.; GOMES, E. M.; SILVA, J. M.; SILVA, M. C. N.; SANTOS, M. S. M. O ensino da geografia e a prática docente. *In: I CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA APAPIRACA, Anais [...]*, Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, 2015.

SOUZA, S. A. **Ensino do conceito de função por meio de problemas: contribuições de Davydov e de Majmutov**. Goiânia: [s.n.]. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de Campo como instrumento de Ensino em Geografia. **Geografia: Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v.8, nº.1, p.13-15, jan./jun.1999.

TREVISAN, R. **BNCC de Geografia incentiva nova forma de ler o mundo**. Portal Eletrônico Revista Nova Escola [2020]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/78/bncc-de-geografia-incentiva-nova-forma-de-ler-o-mundo>>. Acesso em: 11 fev. 2021.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1992.

VADEMARIN, V. V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Caderno CEDES**, n. 44, p. 73-84, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transformação para acertar? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Editora Papyrus, 2000.

VIEIRA, A. S. **A História do Pensamento Geográfico e o Geoprocessamento.** Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VIEIRA, E. F. C. **A cartografia no processo de formação acadêmica do professor de geografia.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

VIEIRA, N. R. **As Questões das Geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da Formação Continuada do professor e das Categorias Lugar, Paisagem, Território e Região: Um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-SP,** 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo 1. Madri: Visor e MEC, 1991.

VLACH, V, R. F. Ensino de geografia no Brasil de início do século xxi: desafios e perspectivas. *In*: 9º ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, Instituto de Geografia, **Anais [...]**, UFU, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

