

## PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Clayton de Oliveira Bossoni<sup>1</sup> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3322-2430>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, PR, Brasil\*

*Artigo recebido em 10/08/2021 e aceito em 19/01/2022*

### RESUMO

Os processos de ensino-aprendizagem referente aos conteúdos geográficos, devem se fazer presentes no cotidiano escolar, para isso o professor necessita da busca pelo domínio e conhecimento pedagógico do conteúdo a ser trabalhado, haja vista que estes estão envoltos por métodos e modos para torná-los efetivos. A partir disso, este artigo objetiva proporcionar aos leitores, um conhecimento referente a algumas formas e caminhos para a construção dos saberes no percurso formativo de alunos da educação básica. Esse processo de ensino-aprendizagem é iniciado no primeiro ano do ensino fundamental I, sendo implementado no processo formativo através da alfabetização cartográfica. Na metodologia apresentada neste trabalho, é necessário a realização de abstrações e generalizações do conteúdo por parte dos alunos. Assim, no decorrer desse caminho de formação, há processos externos e internos que agem sobre as atividades mentais desses estudantes, as quais estão ligadas numa vinculação entre empírico e teórico, o qual abre possibilidades e caminhos para a construção do saber. Nessa metodologia, é relatado que os alunos ao serem inseridos nesse processo de ensino-aprendizagem, vão pouco a pouco construindo o conhecimento, até chegar a sua finalização, caracterizada pela concretização do pensamento. Essa sucessão de aprendizagens é resultante de um desenvolvimento de competências e habilidades, que vão sendo desenvolvidas a partir da capacidade intelectual de cada aluno, de modo que consigam aprender por si mesmos. Objetivando a concretização, efetivação e excelência do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar do ensino básico, esse trabalho propõe aos professores a usufruírem de meios e métodos dos quais são condizentes com a realidade e as vivências do público alvo, a fim de promover a seus alunos a ampliação e compreensão do mundo geográfico em suas mais diversas escalas, buscando relacionar os conteúdos científicos com a vida cotidiana, desde contextos mais próximos, até em escalas macro.

**Palavras-chave:** Apropriação dos conhecimentos geográficos; Alfabetização cartográfica; Pensamento ou raciocínio geográfico; Conhecimento pedagógico do conteúdo.

## TEACHING-LEARNING PROCESS AND GEOGRAPHIC THINKING: A LITERATURE REVIEW

\* Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia-PGE da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, PR, Brasil. E-mail: [claytonbossoni@hotmail.com](mailto:claytonbossoni@hotmail.com),

## **ABSTRACT**

The teaching-learning processes related to the geographic contents must be present in the school everyday life, for that the teacher needs to search for the domain and pedagogical knowledge of the content to be worked, since they are involved by methods and ways to make them effective. From this, this article aims to provide readers with knowledge about some of the ways and means to build knowledge in the formative journey of students in basic education. This teaching-learning process begins in the first year of elementary school, and is implemented in the formative process through cartographic literacy. In the methodology presented in this work, it is necessary for the students to make abstractions and generalizations of the content. Thus, during this formative path, there are external and internal processes that act on the mental activities of these students, which are linked in a link between empirical and theoretical, which opens possibilities and paths for the construction of knowledge. In this methodology, it is reported that the students, when they are inserted in this teaching-learning process, gradually build knowledge, until it reaches its finalization, characterized by the concretization of thought. This succession of learning results from the development of competencies and abilities, which are developed from the intellectual capacity of each student, so that they are able to learn by themselves. Aiming at the concreteness, effectiveness and excellence of the teaching-learning process in the elementary school environment, this work proposes that teachers take advantage of means and methods that are consistent with the reality and experiences of the target audience, in order to promote to their students, the expansion and understanding of the geographic world in its various scales, seeking to relate the scientific content with everyday life, from contexts closer to macro scales.

**Keywords:** Appropriation of geographic knowledge; Cartographic literacy; Geographic thinking or reasoning; Pedagogical content knowledge.

## **PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO GEOGRÁFICO: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

### **RESUMEN**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con los contenidos geográficos deben estar presentes en el día a día escolar, para ello el profesor necesita buscar el dominio y conocimiento pedagógico de los contenidos a trabajar, ya que están implicados por métodos y formas de hacerlos efectivos. A partir de ello, este artículo pretende proporcionar a los lectores, un conocimiento sobre algunas vías y rutas para la construcción del conocimiento en el trayecto formativo de los estudiantes de educación básica. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia en el primer curso de primaria I, implementándose en el proceso formativo a través de la alfabetización cartográfica. En la metodología presentada en este trabajo, es necesaria la realización de abstracciones y generalizaciones del contenido por parte de los alumnos. Así, durante este trayecto formativo, hay procesos externos e internos que actúan sobre las actividades mentales de estos alumnos, que se vinculan en un nexo entre lo empírico y lo teórico, que abre posibilidades y caminos para la construcción del conocimiento. En esta metodología se informa que los alumnos, al estar insertos en este proceso de enseñanza-aprendizaje, van construyendo poco a poco el conocimiento hasta llegar a su finalización, caracterizada por la concreción del pensamiento. Esta sucesión de aprendizajes es el resultado de un desarrollo de competencias y habilidades que se van desarrollando a partir de la capacidad intelectual de cada alumno de forma que pueda aprender por sí mismo. Buscando la concreción, eficacia y excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las escuelas primarias, este trabajo propone a los profesores aprovechar medios y métodos que sean coherentes con la realidad y las experiencias del público objetivo, para promover a sus alumnos la ampliación y comprensión del mundo geográfico en sus diversas escalas, tratando de relacionar los contenidos científicos con la vida cotidiana, desde contextos más cercanos hasta macro escalas.

**Palabras claves:** Apropriación del conocimiento geográfico; Alfabetización cartográfica; Pensamiento o razonamiento geográfico; Conocimiento del contenido pedagógico.

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, busca-se levar ao leitor, percurso, noções e conceitos que permeiam por entre os processos de ensino-aprendizagem e as relações desempenhadas entre o professor, conteúdo e aluno. A partir de citações no decorrer do texto, de autores como Libâneo (2016), Lopes e Pontuschka (2015), Chervel (1990), Cavalcanti (2011), Callai et al. (2016), entre outros, é possível notar seus posicionamentos, para desse modo embasar os apontamentos relativos ao assunto.

Dessa maneira, este artigo objetiva dar um direcionamento aos leitores, sobretudo aos professores atuantes na educação básica, referente aos processos de ensino-aprendizagem contidos nesta fase escolar, também busca proporcionar conhecimento referente a alguns métodos de abordagem, de modo que possam despertar um olhar geográfico e conseqüentemente um pensamento geográfico em seus alunos, compreendendo os processos intrínsecos que estão por detrás das aprendizagens.

As pesquisas e análises no âmbito educacional, relativos aos conteúdos geográficos têm sido produzidos e estudados desde sua gênese até a contemporaneidade, com finalidade de indicar sugestões, caminhos, modos e táticas, compreendendo as dinâmicas contidas no processo de ensino-aprendizagem e os meios pelos quais serão abordados, podendo resultar numa formação de cidadãos críticos, conscientes e apreciadores dos estudos, sobretudo dos conteúdos geográficos.

Segundo Callai, et al. (2016), as pesquisas referentes ao ensino de geografia, vem crescendo na última década, assim pesquisadores se debruçam basicamente sobre duas vertentes, sendo: 1- Aprofundamento teórico para as análises e busca de entendimento do fenômeno da educação geográfica; 2- produção significativa de dados empíricos que sustentam e contribuem para a compreensão do fenômeno.

Partindo dessas duas vertentes e tomando por base a teoria do ensino desenvolvimental de Vasíli Davidov<sup>1</sup>, pode-se notar que essas linhas de pesquisa relatadas por Callai, et al. (2016), se cruzam e se complementam mutuamente, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é concretizado a partir da convergência entre teoria e empírico, além disso é essencial que haja uma dosagem entre esses elementos, para que nenhum deles se sobreponha ao outro, sendo que as vivências do cotidiano dos alunos são tão importantes quanto o conteúdo teórico a ser ensinado.

---

<sup>1</sup> Teoria do ensino desenvolvimental, foi criada por Vasíli Davidov, pedagogo russo o qual formulou sua teoria apoiado nas contribuições da teoria histórico-cultural, especialmente de L. S. Vygotsky e A. N. Leontiev. Desse modo a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (intersíquicos) e internos (intrapíquicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2016, p. 355).

Assim, esses elementos devem ser levados em consideração, pois são parte constitutiva desse caminho a ser trilhado no processo de aprendizagem dos alunos, onde o conhecimento parte do empirismo (experiências sensoriais), perpassa pela teoria (a qual busca explicar o fenômeno e se fazer significativo na vida dos alunos) e finaliza com a etapa da concretização do saber.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, Libâneo (2016), expõe a teoria do ensino desenvolvimental, assim é destacado que:

[...] a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (interpsíquicos) e internos (intrapíquicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. [...] os professores precisam investigar conhecimentos que os alunos já possuem ou aqueles que estão na iminência de surgir se eles forem estimulados, de modo que possa lhes emprestar seus próprios conhecimentos e ajudá-los a fazer vir à tona esses conhecimentos iminentes e ampliar qualitativamente sua aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 355-357).

Desse modo, a escola básica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e formação dos processos psíquicos dos estudantes, pois nessa metodologia de ensino-aprendizagem exposta por Libâneo, o conhecimento é construído a partir de apropriações das experiências socioculturais vivenciadas no dia a dia dos alunos, juntamente com as teorias concernentes aos conteúdos e conceitos explicados em sala de aula.

Para que essa metodologia possa ser aplicada, é necessário que os alunos tragam elementos e vivências do cotidiano para dentro da sala de aula, cabendo ao professor instigar os alunos a discussões significativas referente ao conteúdo trabalhado. Assim, a partir de relatos sobre suas experiências e saberes empíricos, os alunos com o auxílio do professor, encontrem explicações, comprovações e compreensões de tais fatos e fenômenos, fundamentados em teorias científicas.

Para a exemplificação de tal metodologia, será descrita uma situação fictícia, assim em um dado momento durante uma aula de Geografia, um aluno faz um relato em que numa viagem familiar ao nordeste brasileiro, visualizou um tipo de vegetação, a qual possuía muitas plantas espinhosas e arbustos de pequeno porte, cujas características diferem da vegetação predominante no estado do Paraná. A partir dessa experiência relatada pelo aluno, o professor apresentará teorias e dados comprovados cientificamente, que possam explicar aos alunos, os motivos daquela vegetação não se assemelhar com a encontrada no estado do Paraná.

Nesse processo de construção do conhecimento nos alunos, a partir desse relato se dará por etapas, assim primeiramente se faz presente a abstração mental dessa vegetação referente ao nordeste brasileiro, nesse momento os alunos buscarão mentaliza-la. Na segunda etapa do processo, ocorrerá a generalização, em que nesta os alunos vão basicamente ampliar aquela abstração feita

anteriormente, para todo um bioma, ou seja, para uma porção do território brasileiro. A partir dessas duas etapas, somados às explicações do professor, os estudantes compreenderão que em cada porção do território é recorrente um tipo de vegetação, onde são formadas e mantidas a partir de diversos fatores e que cada agrupamento de determinados tipos de vegetação é denominado Bioma, finalizando assim a etapa de concretização do pensamento.

A partir dessa junção entre empírico e teoria, possibilita a concretização da aprendizagem, visto que os alunos se sentem prestigiados e se tornam mais interessados pelo conteúdo, a partir do momento que suas vivências fazem parte do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Em função disso, os professores, sobretudo os de geografia, necessitam da busca de meios e alternativas de instigar e proporcionar a esses discentes uma inserção de um raciocínio ou pensamento geográfico.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, os alunos devem ser estimulados a pensar geograficamente de modo a desenvolver o raciocínio geográfico.

[...] com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). [...] O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p. 359).

Nessa linha de raciocínio, Lestegás (2012), relata sobre o conhecimento geográfico e a didática do professor, para que haja êxito na execução das aulas:

O conhecimento geográfico escolar deriva do conhecimento científico por meio de um processo de simplificação, de redução, de vulgarização e de adaptação que respeita o essencial deste último. Em consequência, a eficácia docente limita-se ao conhecimento o mais amplo possível dos saberes eruditos correspondentes, junto ao talento para comunicá-los aos estudantes e aos recursos pessoais para governar a turma. (LESTEGÁS, 2012, P.13).

Desse modo, ensinar significa transformar ou reconstruir a disciplina e adaptar o conteúdo e métodos a ser ensinado de tal modo, que ela se torne um ato pedagógico, possibilitando assim a assimilação, compreensão e interiorização desses ensinamentos pelos alunos.

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Curricular - BNCC é um documento que contém uma orientação curricular para todo o território nacional, com vistas a normatizar o processo de aprendizagem do sistema de ensino público e das escolas privadas, tanto na esfera didática quanto na pedagógica. Seus princípios orientadores definiram-se pela universalização da educação e pela garantia mínima do “direito à educação” ao longo da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (LIMA, 2020, p. 08).

Consoante Chervel (1990), relata sobre o papel do professor pedagogo e seus arranjos, com o conhecimento científico, para que esses métodos adotados possam ser aplicados como conhecimento escolar e proporcionar o saber aos alunos. Assim há uma:

[...] necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para o público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa do pedagogo, supõe-se, consiste em arranjar métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. (CHERVEL, 1990, P. 181).

Para que o processo de ensino-aprendizagem se torne efetivo, Libâneo (2016), relata que o professor deve ter o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo que será apresentado (modo como será exposto para uma melhor compreensão dos alunos), pois esses aspectos estão mutuamente relacionados, sendo que o conhecimento didático, está vinculado diretamente aos conteúdos e procedimentos lógicos e investigativos da ciência que está sendo ensinada. Assim para se obter êxito nas aulas, o professor deve ter o conhecimento prévio de ambos, dominando o conteúdo a ser ministrado e qual a melhor didática (caminho e método) para que esse conteúdo chegue até os alunos, já estes devem acolher o conteúdo de maneira a promover a construção do saber.

Nesse contexto, Shulman (2005), relata sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), onde é apresentado alguns conhecimentos necessários para que o professor possa exercer plenamente à docência, elencando algumas categorias as quais são desveladas por Lopes e Pontuschka (2015, P. 78-79), referente aos conhecimentos de base indispensáveis para o professor:

- Conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (geografia, história, matemática etc.);
- Conhecimento pedagógico geral: reporta-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina que o professor ministra;
- Conhecimento do currículo: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: refere-se ao especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;

- Conhecimento dos contextos educativos: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Ainda referente ao (CPC), Lopes e Pontuschka (2015), retrata que esse conhecimento é realizado e concretizado nas aulas, a partir da experiência do professor em ministrar suas aulas. Esse domínio da didática se torna concretizado a partir do momento em que o professor obtém a capacidade de antever as dificuldades ou problemas relacionados com a aprendizagem dos alunos e encontra meios para reverter essa situação. Podem ser representados como exemplos de concretização do CPC, modelos ilustrativos, analogias, explicações, demonstrações e as capacidades do professor de tornar o conteúdo de ensino atraente, acessível e útil aos alunos, em outras palavras, o professor realiza um processo de conversão dos conteúdos a serem ensinados, de modo que se tornem conteúdo a serem aprendidos pelos alunos.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA ONTEM E HOJE**

Voltando brevemente ao histórico da geografia, regressaremos até a segunda metade do século XX, com os geógrafos adeptos a chamada geografia tradicional<sup>3</sup> a qual se fundamenta no positivismo, juntamente com os trabalhos produzidos nesta época, com temáticas voltadas para o ensino. Nesse período, os primeiros professores de geografia atuantes no Brasil, eram oriundos da França, como exemplo, podemos citar Pierre Monbeig e Defontaines, desse modo, as disciplinas e os conteúdos ensinados nessa fase, tiveram forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache.

As obras produzidas pelos geógrafos da época, eram basicamente explicações empíricas, objetivas e quantitativas da realidade, assim, não eram abordadas temáticas voltadas aos métodos e estratégias de ensino, para que os professores pudessem se pautar, tanto nos planejamentos, quanto durante as aulas. Dessa maneira, não eram abordados assuntos alusivos ao “como” transmitir os

---

<sup>3</sup> A tendência Lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram, a partir dos anos 60, passaram a ser chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre o homem e a natureza muito mais como processos de adaptações, lembrando a ideia de uma física social. Estudavam-se as populações e os homens como coisas objetivas, nas quais a sociedade e o espaço emergiam das ações humanas desprovidas de quaisquer intencionalidades ou ideologias. Foi uma Geografia que trouxe grandes contribuições, com estudos empíricos sobre a organização desse espaço. Nesses estudos as ações humanas eram marcadas por um forte viés naturalizante. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

conhecimentos aos alunos, ou seja, neste período da história a didática foi desconsiderada, dando ênfase somente ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Ainda neste período citado acima, o professor era caracterizado como o detentor do saber, sendo os alunos meros ouvintes nas salas de aula. Esse método de ensino se deu por diversos motivos, dentre eles, podemos destacar o fato de que na referida época, havia no Brasil uma carência de materiais didáticos para que os professores pudessem se pautar. Porém não podemos descartar também a existência de um certo bloqueio, dificuldade ou até mesmo negação dos profissionais para a utilização de outros meios e métodos que não fossem os da tendência tradicional, deixando de contribuir na concretização e utilização de métodos dos quais apontam para um conhecimento abrangente do processo de ensino-aprendizagem, das práticas pedagógicas e da atuação do professor como mediador do conhecimento.

Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo ideias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional. (BRASIL, 1998, p. 21).

Desse modo, Corrêa (1995), retrata a geografia tradicional, como sendo o conjunto de correntes que caracterizou a geografia a partir de 1870, nesse mesmo período, ela torna disciplina institucionalizada nas universidades europeias até a década de 1950, onde se verificou a denominada revolução teórico-quantitativo.

A geografia tradicional, passa a ser questionada a partir do final da década de sessenta por apresentar uma visão simplória de mundo, em que os fatos aconteciam de um modo natural, desprovidos de ideologias e de intencionalidades. Desse modo, essa linha de raciocínio começa a perder espaço, abrindo caminho ao mesmo passo que outras correntes de pensamento foram se sobressaindo, como é o caso da chamada Escola Nova<sup>4</sup>. Essa transição foi desencadeada pelo rompimento de parte dos geógrafos com a linha tradicional, os quais almejavam buscar novos caminhos, modos, linguagem, métodos e propostas que pudessem explicar os fatos ou seja,

---

<sup>4</sup> É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. (MENEZES, 2001).

ambicionavam uma liberdade para reflexão e criação de novas frentes de pensamento e teorias, já que a perspectiva tradicional era baseada no empirismo.

Essa mudança na área da educação é pontuada por Pontuschka (2001, p.118) “Foi a partir da Escola Nova e do conhecimento da obra de Jean Piaget, nos anos 60, que os professores tiveram acesso à psicologia da aprendizagem e, paulatinamente deslocaram o foco do conteúdo para o estudante como sujeito da aprendizagem.” Dessa forma, a Escola Nova foi aos poucos sendo materializada e a Geografia tradicional caindo no desuso, mesmo diante das modernidades e facilidades de acesso as informações sobre bases teóricas atuais e suas contribuições no que tange a psicologia da aprendizagem encontradas no século XXI, ela nunca deixou de ter seus seguidores que ainda mantêm um certo “engessamento” na Geografia tradicional, conforme relatado por Cavalcanti (2010):

As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. (CAVALCANTI, 2010 p. 6).

Neste modelo de aula, os professores atuam somente como replicadores do conteúdo, disponibilizado pelo livro didático, assim não se preocupam em desenvolver o interesse do aluno sobre o conteúdo ou mesmo instigar a criticidade, fazendo com que esses estudantes passem a ser meros ouvintes e sua principal função é basicamente a memorização dos conteúdos, pois não há uma vinculação do conteúdo com as diversas escalas de análise ou mesmo com o cotidiano e as vivências dos alunos.

As pesquisas referentes às metodologias de ensino empregadas em sala de aula estão constantemente em pauta, pois é fundamental que os professores busquem compreender quais os reais motivos que induzem os alunos a estudar, sendo o professor incumbido de experimentar novas maneiras, métodos e estratégias, fazendo com que os alunos coloquem os conteúdos em sua esfera de desejos e necessidades. Desse modo, os professores possibilitam que esses estudantes possam pôr em prática os conteúdos aprendidos em sala, realizando experimentações reais, mentais e transformações a partir do objeto estudado, resultando no desenvolvimento de um pensamento geográfico.

Referente aos conteúdos geográficos a serem trabalhados em sala de aula, se faz necessária a busca de táticas e estratégias por parte dos professores para manterem o foco, interesse e

aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Callai et al. (2016, p.50), retrata que: “A preocupação com as metodologias de ensino é tradicional na área, pois responde a uma demanda mais imediata do professor, que está sempre em busca de formas de suscitar e garantir o interesse dos seus alunos nas aulas e nos conteúdos de Geografia.” Porém é necessário ressaltar que o aluno deve também contribuir para o bom desenvolvimento das aulas, participando e mantendo o real interesse no conteúdo de geografia a ser aprendido e não só no modo em que esse é ensinado.

Assim, o estímulo dos alunos aos pensamentos produtivos e geográficos é dever de todos, devendo ser realizados tanto no ambiente escolar, quanto familiar, social e cultural ao qual estão inseridos, sempre levando em consideração suas experiências, conforme indica o texto da BNCC, Brasil (2018, p. 58) entende que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Para ampliarmos nossos conhecimentos (aprender) a cerca de algo é necessário que nos atentemos ao que está sendo ensinado, nesse sentido Piaget (1998), relata que só prestamos atenção a algo que nos é apresentado, desde que tenha um significado representando assim uma novidade. Desse modo o conteúdo deve ser inserido para o aluno como um desafio novo e passível de se estabelecer uma relação entre esse elemento novo e o que já se sabe sobre o assunto, ou seja, mais uma vez temos a relação entre teoria e empirismo, para que a partir dessa combinação a atenção do aluno possa ser despertada aos conhecimentos.

A partir do despertar da atenção do aluno com relação ao conteúdo, é possível dar início ao processo de ensino-aprendizagem, cujo é apresentado na perspectiva do ensino desenvolvimental de Davídov, onde é exposto por Libâneo (2016, p. 368):

[...] o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais associadas a esse conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem, o professor organiza o ensino de modo que os alunos possam se apropriar dos métodos e procedimentos de busca dos conceitos científicos e, desse modo, ocorrem mudanças em seu desenvolvimento mental. Desse modo, conceitos científicos e desenvolvimento das capacidades intelectuais estão em relação mútua.

Diante do exposto, o processo de evolução das capacidades intelectuais dos alunos referente ao desenvolvimento do pensamento geográfico e do raciocínio espacial é iniciado basicamente no ensino fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo introduzido através da cartografia. A alfabetização cartográfica é a precursora dos conteúdos geográficos no ambiente

escolar, sendo assim introduzida a partir de mapas mentais e croquis, fazendo com que a criança desenvolva o pensamento espacial, primeiramente numa escala reduzida, como o quarto dela e assim gradativamente o professor vai aumentando a escala, conforme a abstração do aluno.

Trabalhar didaticamente as formas de representação e pensamento espacial é parte indispensável para o desenvolvimento do **raciocínio ou da interpretação geográfica**<sup>5</sup>. O domínio e usos da linguagem gráfica e cartográfica, de imagens, com o uso das geotecnologias são recursos didáticos que precisam estar integrados transversalmente com as práticas de ensino-aprendizagem. (AZAMBUJA, 2020, p.03).

Callai, et al. (2016), menciona que a introdução do conceito de escala de análise nos estudos referentes ao ensino da Geografia se torna fundamental para o aprendizado:

[...] as escalas de análise são sempre necessárias para dar o sentido de contextualização aos temas estudados. Com efeito, a escala tem demonstrado ser importante categoria na promoção do pensamento geográfico dos escolares. Sem a análise nessa perspectiva, a abordagem dos conteúdos se faz considerando os espaços de modo absoluto, perdendo assim a possibilidade de analisá-lo nas dimensões social e política de que estão recheados. (CALLAI, et al. 2016, p. 46-47).

A alfabetização cartográfica é introduzida e expressa através de linguagem, com códigos, símbolos e signos, dando início às habilidades de leitor de mapa e representante da realidade vivida, cuja paisagem é resultado de um contexto histórico modificado/feito pelos homens. Assim os alunos são induzidos a observar e analisar os elementos da paisagem e as interações entre natureza e sociedade, proporcionando uma compreensão mais ampla e eficaz do “mundo geográfico” que os cerca.

Congruente a isso, Cavalcanti (2010), relaciona a alfabetização cartográfica à habilidade de representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos, que não se limita ao mapeamento e à localização objetiva e fixa dos objetos. Desse modo, os mapas mentais são como construções simbólicas, imersas em ambientes sociais, espaciais e históricos que referenciam elaborações singulares, ou seja, o aluno irá representar em seus mapas, seja ele mental ou expresso através de desenho, o seu cotidiano e suas vivências histórico-culturais.

Esse processo de construções simbólicas ou abstrações é fundamental para que o aluno consiga aos poucos obter a capacidade de interiorizar o conteúdo, fazendo com que desenvolva e aprimore as habilidades de construir mapas mentais, como por exemplo o trajeto da sua casa até a

---

<sup>5</sup> O raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, P 359).

escola. Segundo Castellar (2015), a partir do momento que o professor engloba o cotidiano dos alunos e suas observações de mundo, abre caminho para serem inseridos outros conceitos como região, paisagem, sociedade etc.

Segundo consta no documento da Base Nacional Comum Curricular, são nos primeiros anos do ensino fundamental que devem ser inseridos conceitos que proporcionem aos alunos o desenvolver da percepção e do domínio do espaço em que estão inseridos, assim entende que:

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. (BRASIL, 2018, p. 367).

Os conteúdos geográficos, tem como objetivo principal instruir e incentivar o aluno a desenvolver um olhar geográfico e assim ser capaz de pensar geograficamente/espacialmente, fazendo com que amplie a sua interação e compreensão de fatos e fenômenos. Desse modo, o professor pode trabalhar os conteúdos e temáticas referente a disciplina de geografia, recorrendo a uma complementação a partir de outras matérias, utilizando assim da interdisciplinaridade, demonstrando aos alunos que os conteúdos geográficos estão em todo lugar e fazem parte do cotidiano deles, desse modo, esses exemplos contribuem para um melhor entendimento e interação dos alunos.

Na teoria desenvolvimental de Vasily Davidov, Libâneo (2016, p.360), expõe que “o procedimento para a formação do pensamento teórico-científico (conceitos) consiste do movimento da ascensão do pensamento abstrato ao concreto.” Assim, para que os alunos sejam capazes de construir seus conhecimentos é necessário que ocorra a abstração<sup>6</sup> e a generalização<sup>7</sup> do conceito. A partir dessas ações mentais que são construídas no decorrer dos estudos, os alunos desenvolvem competências e habilidades na construção do saber e assim adquirem a capacidade de aprenderem por si próprios, ou seja, a partir da abstração e generalização dos conceitos referentes aos conteúdos, os alunos vão pouco a pouco construindo o conhecimento de acordo com a capacidade intelectual de cada um. Para isso, o conteúdo deve ter como primícias a clareza do conceito teórico geral.

---

<sup>6</sup> O pensamento por meio de abstrações começa descobrindo as relações essenciais que caracterizam a essência, as propriedades, de uma matéria de estudo. (LIBÂNEO, 2016, p. 359).

<sup>7</sup> A generalização do conteúdo visando a formação de conceitos significa obter um modo geral de pensar e agir sobre a matéria de estudo. A culminância dos processos de abstração e generalização é a formação de conceitos. (LIBÂNEO, 2016, p. 360).

Diante do exposto, Libâneo (2016, p 367), destaca que é inútil um ensino que não promova o desenvolvimento de novas capacidades, novas operações mentais ou novos procedimentos com relação ao conhecimento científico, assim, a caso um ou mais desses pontos não forem alcançados, o papel do professor se torna vão na aprendizagem do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos diversos momentos vividos pela sociedade, se faz necessário nesse processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, levar em consideração um conjunto de fatores, dentre eles daremos destaque a multiplicidade e singularidade dos alunos e suas vivências atuantes dentro de uma sala de aula e as capacidades desenvolvidas pelo professor para conseguir atender a todos. Diante disso é indispensável que haja uma formação inicial e continuada dos professores, de modo que ultrapassem as barreiras das dificuldades, sobretudo no começo da carreira, para bem trabalharem os conteúdos sobretudo geográficos com o intuito de conquistar e cultivar a atenção dos alunos e assim proporcionar uma participação ativa no processo de formação e apreensão do conhecimento.

Nesse sentido Callai, et al. (2016, p.52), relata que:

Consideramos que a formação inicial do professor de Geografia é o momento apropriado para se desenvolver conhecimentos da ciência articulado aos contextos escolares criando uma identidade própria para esse contexto. Uma dimensão importante nesse processo é a valorização do profissional que seria uma tarefa central das políticas públicas da educação. De modo diferente, percebe-se que elas não têm apresentado condições concretas para atingir esse fim.

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser efetivo no âmbito escolar, o ensino deve proporcionar a inclusão (abrangência) do maior número de alunos dentro da sala de aula, não ficando restrito a alguns, dessa forma é indispensável o incentivo a políticas públicas educacionais e a valorização do professor como agente de formação de cidadãos. Além disso, fica como sugestão ao poder público, elaborar propostas educacionais, de modo a avaliar o desenvolvimento intelectual do professor e seu processo formativo e a partir desses resultados, proporcionar formações continuadas adequadas, qualificadas e direcionada a esses professores, de forma a preencher as lacunas que ainda restam.

Contudo, acreditamos que somente a partir da efetivação dessas formações para os professores será possível que o processo de ensino-aprendizagem se concretize de maneira uniforme em seus alunos, se tornando efetiva e eficaz no percurso de construção dos saberes, cujo resultado é viabilizar o desenvolvimento mental.

Nesse sentido, não é o conteúdo em si que importa, mas a transformação no modo de pensar e agir dos alunos como resultado da apropriação dos conteúdos. Estudo não significa memorizar, reproduzir, nem mesmo ter domínio de um conhecimento. É, principalmente, uma atividade que implica mudanças, reestruturações, certo enriquecimento, que leve a transformar o aluno em sujeito de sua própria atividade. (LIBÂNEO, 2016, p.367).

Ao mergulhar nos conhecimentos metodológicos do ensino-aprendizagem o educador buscará realizar análises, com o objetivo de obter uma melhor compreensão de seus alunos e a partir de então, trazer novos métodos e estratégias ou mesmo realizar adaptações aos que já estão sendo utilizados na aplicação do conteúdo, de modo que faça sentido aos alunos, isso desperta o interesse nos estudantes e possibilita a esses fazerem abstrações e generalizações do conteúdo, promovendo uma interação entre teoria e empírico, culminando na construção do conhecimento.

Resultado desse processo é a transformação do aluno em sujeito da própria construção dos saberes, despertando nestes o então adormecido pensamento ou raciocínio geográfico o qual possibilita fazer análises, interpretações e interações com o mundo que os cerca.

A partir da explanação no decorrer do trabalho sobre os processos mentais adquiridos e desenvolvidos ao longo da construção dos saberes, somados a políticas educacionais adequadas, o educador tem a possibilidade e a capacidade de se apropriar do conhecimento pedagógico do conteúdo, podendo assim exercer a docência com assertividade e profissionalidade.

## **REFERÊNCIAS:**

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da Geografia.** Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Final.** Brasília: MEC, 2018(a). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 31 de maio de 2021.

CALLAI, et al. **O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI Enanpege.** Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em geografia (Anpege). V. 12, n. 18, especial, p. 43-55, 2016.

CASTELLAR, Sonia M.V. **Ensinar Geografia por meio da Cartografia escolar: o raciocínio espacial.** In RABELO, K. e BUENO, M. (orgs.) Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiás, Ed. PUC-Goiás, NEPEG, p. 195-212. 2015.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensinar geografia para a autonomia ao pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico.** Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

\_\_\_\_\_. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

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

LESTEGÁS, F. R. **A Construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia** In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, p. 13-127, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 40, n.2 2015.

\_\_\_\_\_. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino.** Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

LIMA, Maria das Graças. **Uma leitura sobre propostas curriculares de Geografia no Brasil: 1986-2018.** Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de novembro de 2020, vol. XXIV, nº 248.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **O conhecimento Pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia.** *Geosp*. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, jan./abr. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 25 de maio de 2021.

PENA, R. A. **Brasil escola Vidal de La Blache.** Disponível em:<<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/vidal-la-blache.htm>>. Acesso em 24 de maio de 2021.

PONTUSCHKA, N. N.: **A geografia: pesquisa e ensino** In: CARLOS, A. F, A:Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 2001.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 01de junho de 2021.