



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA (UNAGEO)
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

LEANDRO DANTAS DA SILVA

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E DOS PROFESSORES EM
FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA
GEOGRAFIA**

CAJAZEIRAS - PB

2024

LEANDRO DANTAS DA SILVA

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E DOS PROFESSORES EM
FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

CAJAZEIRAS - PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586p Silva, Leandro Dantas da.
A percepção dos alunos do ensino médio e dos professores em formação sobre o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia / Leandro Dantas da Silva. – Cajazeiras, 2024.
80f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2024.

1. Ensino de Geografia. 2. Componentes físico - Naturais - Ensino. 2. Geografia escolar. 3. Aulas de Geografia. 4. Formação docente. I. Pessoa, Rodrigo Bezerra. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 91:37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

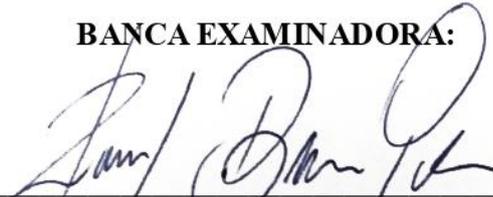
LEANDRO DANTAS DASILVA

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E DOS PROFESSORES EM
FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Geografia.

Aprovado em: 11 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa
(UNAGEO/UFCG - Orientador)

Documento assinado digitalmente



ALDO GONCALVES DE OLIVEIRA

Data: 24/07/2024 09:23:16-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Aldo Gonçalves De Oliveira
(CFP/UFCG – Examinador Interno)



Prof. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves
(CFP/UFCG – Examinador Interno)

“A Geografia é a História no espaço e a História é a Geografia no tempo”.

Elisée Reclus, 1905

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus do universo por ter me fornecido as forças e o discernimento que me permitiram realizar este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Aos meus amados pais, Francileide Dantas e José Dantas, pelo constante apoio durante toda a minha formação, desde o ensino básico até o superior, por enxergarem na educação um meio de transformação de vida.

Como não poderia deixar de ser, expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, o professor Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa, pela colaboração essencial no desenvolvimento desta monografia.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha companheira, Millena, por sua presença constante e apoio em todos os momentos. Agradeço também à minha querida irmã, Luana, cuja dedicação e apoio foram essenciais ao longo desta jornada. E não posso deixar de mencionar minha sobrinha amada Aylla, com seu sorriso contagiante que encanta a todos ao seu redor.

Também gostaria de expressar minha gratidão a todos os participantes desta pesquisa — alunos e professores em formação — que compartilharam suas experiências para enriquecer este estudo. Essas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos estimados professores da UNAGEO, expresso meu sincero agradecimento pela dedicação exemplar ao curso de Geografia. Suas contribuições foram fundamentais para o meu aprendizado e crescimento acadêmico. Expando os agradecimentos aos amigos que fiz durante o curso, que tornaram o processo de aprendizado mais agradável e enriquecedor.

RESUMO

Nas aulas de Geografia, se bem trabalhado, o ensino dos componentes físico-naturais possui o potencial de contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade no espaço geográfico. Entretanto, nem sempre os componentes relevo, solos, rochas, hidrografia, vegetação e clima são explorados em sua totalidade e de forma alinhada com o propósito da Geografia Escolar, resultando em aulas que, por vezes, se restringem a descrições superficiais e desconectadas da realidade dos alunos, levando à desmotivação destes. Neste cenário, o objetivo desta pesquisa é compreender a percepção dos alunos do ensino médio e dos professores em formação sobre o ensino dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia. Desta maneira, buscamos conferir voz às experiências e perspectivas desses sujeitos, com a finalidade de identificar lacunas, desafios e potencialidades no processo de ensino desses componentes. Este trabalho corresponde a uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa. Para o desenvolvimento do presente estudo, nos fundamentamos essencialmente nas discussões promovidas por Callai (2011), Morais (2011, 2021), Valadão (2014, 2017) e Ascensão (2014, 2017, 2021). Como resultados desta pesquisa, elucidamos a potencialidade do ensino dos componentes físico-naturais. Além disso, destacamos as valiosas contribuições dos alunos do ensino médio e dos professores em formação, que compartilharam suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem desses componentes.

Palavras-chave: Componentes físico-naturais; Geografia Escolar; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

In Geography classes, when well-structured, the teaching of physical-natural components has the potential to significantly contribute to the formation of critical and aware citizens regarding their reality in the geographical space. However, components such as relief, soils, rocks, hydrography, vegetation, and climate are not always fully explored or aligned with the purpose of School Geography. This often results in classes that are limited to superficial descriptions disconnected from the students' reality, leading to their demotivation. In this context, the objective of this research is to understand the perceptions of high school students and pre-service teachers about the teaching of physical-natural components in Geography classes. We aim to give voice to the experiences and perspectives of these individuals to identify gaps, challenges, and potentialities in the teaching process of these components. This work is an applied research study with a qualitative approach. For the development of this study, we primarily rely on the discussions promoted by Callai (2011), Morais (2011, 2021), Valadão (2014, 2017), and Ascensão (2014, 2017, 2021). As a result of this research, we elucidate the potential of teaching physical and natural components. Moreover, we highlight the valuable contributions of high school students and pre-service teachers, who shared their perceptions about the teaching and learning processes of these components

Keywords: Physical-natural components; School Geography; Teaching of Geography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As 5 unidades temáticas do componente curricular Geografia (BNCC, 2018).....	32
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Paulista, Paraíba.....	49
-------------------------------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha de tempo, indicando a constituição da Geografia.....	17
Figura 2 – Ocorrência de deslizamento de terra em Salvador-BA.....	38
Figura 3 – Sobrevoos por áreas afetadas pelas fortes chuvas no Rio Grande do Sul.	40
Figura 4 – Relevo plano de Porto Alegre é cercado por montanhas.....	41
Figura 5 – Registro de desastres naturais em 2023.	42
Figura 6 – Fachada da E.E.E.F. Professora Margarida Medeiros.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de alunos da pesquisa por ano/série do ensino médio.	51
Tabela 2 – Gênero dos discentes participantes.	51
Tabela 3 – Idade dos discentes participantes.	51
Tabela 4 – Discentes residente na zona urbana e rural	52
Tabela 5 – Gênero dos professores em formação participantes.	52
Tabela 6 – Período em que os docentes estão no momento.....	52
Tabela 7 – Opinião dos alunos sobre a Geografia.....	53
Tabela 8 – A importância de se estudar Geografia.	54
Tabela 9 – Temas/Conteúdos que os discentes mais gostam.	57
Tabela 10 – Percepção sobre a contribuição dos componentes para compreender o espaço.....	59
Tabela 11 – Percepção sobre a finalidade de se aprender sobre os componentes físico-naturais.	60
Tabela 12 – Sugestão dos discentes para melhorar o ensino dos componentes físico-naturais.	62
Tabela 13 – Pergunta: Você gosta de ministrar aulas sobre conteúdos como: relevo, clima, solo, vegetação, hidrografia?.....	63
Tabela 14 – Componentes que os docentes mais tem dificuldade em abordar.	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	- Centro de Formação de Professores
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
GTP	- Geossistema, Território e Paisagem
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCK	- Pedagogical Content Knowledge
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
UNAGEO	- Unidade Acadêmica de Geografia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A DICOTOMIA DE UMA CIÊNCIA E A INFLUÊNCIA NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	17
2.1	A DICOTOMIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: UMA BREVE REFLEXÃO.....	17
2.2	GEOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	23
2.3	UM OLHAR SOBRE A BNCC E A GEOGRAFIA.....	30
2.4	O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS E SUA IMPORTÂNCIA	35
2.5	A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS.....	44
3	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	47
3.1	O PROCESSO METODOLÓGICO	47
3.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.3	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS.....	53
3.4	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES	76

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da Geografia frequentemente se deparam com um desafio de considerável significância: o desinteresse que acomete uma considerável parcela dos estudantes no âmbito escolar. Esta constatação, majoritariamente pode ser sustentada pela percepção de que a Geografia, enquanto componente curricular, se reduz a temáticas descritivas e destituídas de uma real significância para a vida do aluno.

Esta problemática em questão ganha ainda mais relevância quando voltamos nossa atenção para a abordagem dos componentes físico-naturais na Geografia, tais como relevo, rocha, solo, clima, hidrografia e vegetação. Visto que, com regularidade, esses conteúdos são tratados de maneira isolada e fragmentada, desprovidos de uma visão integrada que estabeleça conexões significativas entre os componentes.

Complementarmente, observamos que o ser humano frequentemente é negligenciado como um componente fundamental na dinâmica geográfica. Em outras palavras, os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais são frequentemente apresentados de uma maneira que desconsidera a influência humana e as complexas interações ocorridas no espaço geográfico. Diante disto, ao deixar de lado tais considerações, perdemos a oportunidade de explorar plenamente o potencial que os componentes físico-naturais possuem para desenvolver a criticidade do indivíduo.

Portanto, de uma maneira geral, essa abordagem fracionada e desconexa do objeto de estudo da Geografia — o espaço geográfico — afigura-se como um equívoco de natureza metodológica que deveria ser evitado no ensino destes componentes, atentando para o fato que uma abordagem fragmentada, implica em prejuízos para compreensão de mundo do aluno.

A partir desse cenário descrito, é de considerável importância observar que os estudantes do ensino fundamental e médio, que por sua vez, correspondem ao público-alvo da Geografia escolar, frequentemente têm suas vozes desconsideradas quando se trata de expressar suas opiniões e percepções sobre o processo de ensino como um todo.

Nesse contexto, acreditamos que escutar atentamente as opiniões dos estudantes acerca de suas percepções sobre o ensino dos componentes físico-naturais pode representar uma abordagem promissora para promover melhorias na Geografia Escolar. Tal prática não apenas contribui para aprimorar o processo educacional, mas também se alinha com o propósito fundamental dessa disciplina, que é a de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Além disso, para enriquecer ainda mais a discussão apresentada, além da pesquisa com os estudantes da educação básica, buscamos trazer a perspectiva sobre o ensino dos

componentes físico-naturais por parte de professores em formação em Geografia. Esperamos compreender a relevância atribuída por esses profissionais em processo formativo sobre o ensino desses componentes, bem como suas opiniões em relação à adequação de sua formação em atender às necessidades práticas do exercício docente referente a estes conteúdos. Entendemos que esses pontos de vistas adicionais, nos permitem ter uma visão mais abrangente e aprofundada.

Ao compreendermos as percepções dos discentes e dos professores de Geografia em formação, esperamos tornar possível identificar as lacunas existentes no processo educativo e, assim, criar um alicerce que nos permitam futuramente desenvolver abordagens mais eficazes e envolventes e que promovam uma aprendizagem mais significativa.

Em vista disso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos alunos do ensino médio e dos professores em formação em relação ao ensino dos componentes físico-naturais. No que se refere a pesquisa com os discentes, levantaremos algumas questões que julgamos como essenciais para obtermos uma maior proximidade da realidade:

- Como os alunos percebem a relevância dos componentes físico-naturais em sua vida cotidiana? Os alunos conseguem realizar a reflexão dos componentes com o seu lugar para compreender o espaço Geográfico?
- Os estudantes consideram o ensino desses componentes como interessante e envolvente?
- De que maneira os alunos gostariam que os componentes físico-naturais fossem abordados em sala de aula para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e significativo?

Já em relação à pesquisa junto aos professores de Geografia em formação inicial, julgamos serem necessária levantar as seguintes questões:

- Quais as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar ao abordar os componentes físico-naturais?
- Os professores em formação acreditam que sua formação tem os preparados adequadamente para o ensino desses componentes em sala de aula?
- Qual a importância que os docentes em processo formativo atribuem ao ensino dos componentes físico naturais?

Essas e outras perguntas são substanciais para direcionar nossa investigação e, desta forma, aproximarmos de uma compreensão mais profunda da problemática proposta por esta monografia. Ao apresentarmos esses questionamentos, não estamos unicamente buscando

respostas simples, mas também, estabelecendo espaço para reflexões que reconhecemos como necessárias para o aprimoramento sucessivo do ensino da Geografia.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é compreender a percepção dos alunos e professores em formação em relação ao ensino dos componentes físico-naturais no componente curricular Geografia. Ademais, preconizamos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a dicotomia presente na ciência Geográfica e suas possíveis implicações na Geografia Escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino dos componentes físico-naturais.
- Abordar a importância do ensino dos componentes físico-naturais e suas potencialidades para a formação crítica do indivíduo.
- Investigar e compreender a percepção dos alunos do ensino médio e professores em formação sobre o ensino dos componentes físico-naturais, buscando pistas valiosas para aprimorar a prática educativa nessa área.

Para alcançar os objetivos estabelecidos neste trabalho e para a elaboração do arcabouço teórico desta pesquisa, nos baseamos nos trabalhos de Callai (2011), Morais (2011, 2021), Valadão (2014, 2017) e Ascensão (2014, 2017, 2021), entre outros autores que contribuirão significativamente para o desenvolvimento do presente estudo.

Enfaticamente, acreditamos que esta pesquisa encontra justificativa na intenção de problematizar o ensino dos componentes físico-naturais, por meio da escuta atenta das perspectivas dos alunos sobre esses conteúdos abordados em sala de aula. Esperamos que, com este estudo, possamos identificar maneiras de aprimorar o ensino da Geografia, explorando novas abordagens e direções que promovam uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os estudantes.

Esta monografia está organizada em quatro capítulos que consideramos de suma importância para o entendimento do tema abordado. O primeiro capítulo consiste nesta introdução, cujo propósito é familiarizar o leitor com a temática proposta e oferecer uma visão geral do assunto em questão.

No segundo capítulo, exploraremos brevemente a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, uma dualidade que remonta aos primórdios da ciência geográfica e exerce uma influência marcante na Geografia Escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino dos componentes físico-naturais.

O terceiro capítulo, por sua vez, será dedicado à análise das percepções dos alunos do ensino médio e dos professores em formação em relação ao ensino dos componentes físico-naturais. No que diz respeito aos alunos, nosso objetivo é investigar como o ensino desses

conteúdos tem contribuído para o entendimento do espaço que os cercam. Além disso, buscamos compreender suas opiniões sobre a importância do ensino desses temas.

Em relação aos professores em formação, buscamos compreender a relevância que atribuem ao ensino dos componentes físico-naturais, bem como identificar as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino desses conteúdos. Além disso, pretendemos analisar as percepções desses professores em relação ao seu curso de formação, avaliando se os mesmos fornecem os recursos metodológicos necessários para um ensino eficaz dos componentes físico-naturais.

Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos as considerações finais deste estudo, onde consolidaremos as reflexões e percepções obtidos ao longo desta pesquisa.

As múltiplas variações e ramificações da Geografia tornava incerto seu objeto, sendo este um motivo de discordâncias entre as mais variadas correntes e concepções. Moraes (2002) nos recorda que as acentuadas contradições englobavam desde o objeto de estudo desta ciência, bem como nas diversas definições que lhe eram atribuídas. “[...] As várias definições formais de objeto atestam a controvérsia reinante” Moraes (2002, p. 6).

Neste cenário, uma das maiores problemáticas que envolviam o objeto de estudo da Geografia Clássica durante o século XIX, era a dicotomia entre sociedade e a natureza como objetos distintos de estudo. Para a ciência positivista¹, isso era inconcebível, para os críticos (Positivistas e Neopositivistas) da Geografia, a divisão entre sociedade e natureza não condizia com os princípios de uma ciência rigorosa e “neutra” de acordo com o grande paradigma da época. Assim,

A Geografia de perspectiva Positiva foi pensada como ciência neutra e útil e sob estes princípios estão de acordo Geografia e Positivismo. Da mesma forma, a crítica advinda da perspectiva Neopositivista atingiu a Geografia Clássica pela crítica ao método e à falta de construção teórica. (Suertegaray, 2005, p. 19)

A ciência geográfica, como explana Suertegaray (2005) encontrava-se em meio a críticas referentes à sua forma de construção do conhecimento. Estas críticas eram advindas do âmbito dos Positivistas e dos Neopositivistas, os quais, por sua vez, questionavam o caráter da Geografia como uma ciência, haja vista a sua incapacidade de construir teorias sólidas e leis universais. Acerca do Positivismo, Moraes (2002) relata que apenas um método interpretativo deveria ser utilizado por todas as ciências, sejam elas humanas, naturais ou exatas.

Suertegaray (2005, p. 18-19) realiza a seguinte reflexão:

Se considerarmos que a Geografia se estruturou como ciência autônoma num contexto Positivista e que o Positivismo distinguia as ciências naturais das sociais, sendo ele próprio um método vinculado às ciências da natureza, como se situa, neste contexto, uma ciência que se diz de conexão, interação entre a natureza (o meio) e a sociedade? Este é um dos paradoxos da Geografia [...] O método Positivo, centrado na busca das explicações gerais, está sustentado na busca das semelhanças (similitudes) entre os objetos investigados. É o que se denomina na ciência de perspectiva nomotética. No caso da Geografia Clássica, seu método tinha como procedimento analítico o estudo do fenômeno como único, sua explicação era resultado de sua construção na história. A ênfase era dada às diferenças.

¹ O método Positivista, segundo Suertegaray (2005) corresponde a um método histórico e indutivo, que parte da observação por meio de sentidos com a finalidade de deduzir teorias.

Com o passar do tempo, o conseqüente advento de novas correntes do pensamento geográfico, novas perspectivas foram surgindo, mas evidentemente, uma nova corrente não revogava a passada e tampouco elas eram extinguidas; na verdade, elas coexistiam.

A Geografia buscou constantemente demonstrar sua relevância ao longo de sua evolução enquanto ciência, tentando resolver seus impasses. No entanto, conforme podemos ver em Santos (2004), ao desvincular o espaço de sua temporalidade, assim como em desumanizá-lo, a Geografia se tornava fragmentada, seria então uma “viúva do espaço”. O autor ainda acrescenta “[...] tendo uma multiplicidade tão grande de Geografias que justificaria a um espírito irônico dizer que, nos dias de hoje, há muitas Geografias mas nenhuma Geografia”. Santos (2004, p. 118)

A menções anteriores a Santos é advinda de um contexto em que muito se discutia a cerca de uma renovação na Geografia, “Nova Geografia”. O autor ainda redige as seguintes críticas:

É por isso que tantos geógrafos discutem tanto sobre a geografia — uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo — e quase nunca do espaço como sendo o objeto, o conteúdo da disciplina geográfica. Conseqüentemente, a definição deste objeto, o espaço, tornou-se difícil e a da geografia, impossível (Santos, 2004, p. 119)

Nesse contexto, a continuidade da divisão entre Geografia Física e Geografia Humana ainda é notável nos dias atuais, sobretudo nos cursos de formação de professores, onde é habitual observar uma compartimentação entre áreas de estudo. Isso se reflete, por exemplo, nas cadeiras/disciplinas que se concentram especialmente nos componentes físico-naturais do Planeta Terra, muitas vezes ignorando completamente a influência e a presença humana no espaço.

Neste sentido,

Ao longo da história da Geografia como campo científico encontram-se numerosos autores que buscam definir seu caráter epistemológico como relacionado à capacidade de produzir sínteses que reflitam as interações entre os fenômenos, agentes e processos sociais e naturais. A especialização dos campos científicos inseridos na Geografia levou a um caminho de progressiva separação entre objetos de estudo, teorias e metodologias de trabalho dos chamados “geógrafos físicos” em relação aos “geógrafos humanos”. A discussão acerca da dicotomia entre Geografia Física e Humana já se estende por décadas, tendo sido mais ou menos perceptível nas diferentes matrizes epistemológicas da ciência geográfica ao longo da trajetória do pensamento geográfico. (Afonso, 2015, p. 31)

Entendemos que essa compartimentação pode limitar a compreensão da complexidade do espaço geográfico, ignorando as interações entre os sistemas naturais e sociais que moldam o nosso mundo. Interpretamos isto como algo contraproducente para a formação dos professores, levando em consideração que no âmbito escolar, será demandado a capacidade de se analisar questões de ordem geográficas.

Essa formação dicotomizada tem como característica a reverberação de uma prática pedagógica dualista por parte do professor em sala de aula, de tal modo que o mesmo tenderá a também compartimentar as temáticas. Isto fica mais evidente quando referente à abordagem dos componentes físico-naturais, tais como relevo, vegetação, hidrografia, solo, entre outros, que tendem a ter uma abordagem *per se* sem considerar uma questão geográfica.

Assim, o ciclo vicioso tende a persistir em inúmeras escolas, mantendo uma abordagem tradicional na Geografia Escolar, onde também pode ocorrer uma postura dicotômica por parte de alguns docentes, na abordagem dos componentes físicos e humanos do espaço geográfico. Entendemos que essa divisão desarticulada muitas vezes negligencia as interações e influências mútuas entre os sistemas naturais e sociais, prejudicando uma compreensão mais integrada de nosso mundo.

Neste sentido, podemos recorrer ao que diz Morais e Ascensão (2021, p. 9):

“[...] na Geografia escolar não há ensino de Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, ou mesmo Geografia Política ou Urbana. Esses termos, quando tratamos de interpretações geográficas – e é isso que deveríamos fazer na Educação Básica – evocam componentes como relevo, solos, rios, massas de ar, cidade ou disputas territoriais”

Complementarmente, podemos nos apoiar no que escreve Fernandes (2007, p. 16),

[...] durante muito tempo os professores foram considerados uma espécie diferente de ser – como se fossem “donos da verdade”, “guardiões da verdade”, “legisladores da verdade”. Esse encastelamento provocou aquilo que chamamos de tradição seletiva, ou seja, a repetição, durante séculos, de um conhecimento que não era saber.

Como tratado anteriormente, a dicotomia da ciência geográfica é uma característica oriunda que remete à sua constituição enquanto ciência e se preserva na atualidade. “Esses homens (Humboldt e Ritter) fundaram a Geografia, mas deixaram sem solução, necessariamente, muitos de seus problemas essenciais”. Wooldridge e Gordon East (1967 p. 24) *apud* Braga (2007, p. 65).

Para Bispo (2012), primordialmente a essência da ciência geográfica esteve na conexão entre o ser humano e seu ambiente natural, sendo esta uma característica que remonta aos tempos antigos, quando a disciplina era essencialmente descritiva.

A respeito do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência, a autora argumenta que,

A institucionalização da Geografia enquanto ciência acadêmica no campo do conhecimento científico, ocorre nas universidades européias (inicialmente na França e na Alemanha) no final do século XIX, provocando rupturas com formas de conceber o conhecimento da época que privilegiava uma visão de um mundo empirista, teleológica e metafísica. (Bispo, 2012, p. 43)

Dentro desta perspectiva, Mendonça (1996) relata que a Geografia possuía uma grande complexidade em relação a sua definição conceitual “[...] isso sem falar na sua problemática enquanto possuidora de um objeto de estudo que reúne uma série de objetos de estudos de outras ciências” Mendonça (1996, p. 15)

Capel (1981, p. 248) *apud* Bispo (2012, p. 43) menciona ainda que: “[...] a institucionalização universitária da Geografia se desenvolve em torno de dois problemas-chaves: o primeiro é o estudo da diferenciação espacial na superfície terrestre e o segundo é o estudo da relação homem-meio”.

A mencionada *diferenciação espacial na superfície terrestre*, busca compreender as características e a dinâmica dos lugares, das regiões e do espaço global; o segundo é o estudo da *relação homem-meio*, que analisa as formas de interação entre a sociedade e a natureza, bem como os impactos ambientais e sociais dessas relações.

Para Silva (2007) a Geografia corresponde a ciência que aborda as relações espaciais, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, que abrange tanto os aspectos sociais quanto naturais, posicionando-se em um lugar intermediário entre as ciências sociais e naturais. Nesta mesma perspectiva, Mendonça (1996) argumenta que a Geografia tem seu papel fundamental ao preencher uma lacuna existente entre os fenômenos físicos e os fenômenos humanos do planeta.

Esta percepção demonstra a complexidade estabelecida na Geografia, haja vista que, é preciso compreender que as ciências sociais se concentram principalmente nas interações humanas e nas estruturas sociais, e as ciências naturais exploram os fenômenos naturais e físicos, por outro lado, a Geografia busca compreender a inter-relação entre os sistemas naturais e sociais dentro de um contexto espacial.

Apesar disso, Mendonça (1996) ainda chamava atenção em relação a fragmentação da Geografia, como consequência da influência que outras ciências exerceram sobre a mesma. Desse modo, o autor argumenta que:

Se, por um lado esta fragmentação impulsionou o relacionamento dos geógrafos e, portanto, da geografia com as ciências afins, abrindo seu horizonte, por outro dificultou a concretização de seu objetivo de unidade bem como propiciou o desenvolvimento de estudos fragmentados de seu objeto. Mendonça (1996, p. 17)

A alegação enunciada pelo autor é substancial para nossa análise, pois, concebemos o espaço na perspectiva proposta por Santos (2004, p. 39) “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Neste sentido, como relatado por Mendonça, a Geografia encontra-se em um impasse a medida que se afasta de seu objetivo de unidade — o espaço geográfico.

Por conseguinte, torna-se notório que uma abordagem geográfica com uma diferenciação entre componentes físico-naturais e aspectos humanos sociais, demonstra-se uma imprecisão metodológica. À vista disso, Silva (2007 p. 41) realiza a seguinte ponderação:

A dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física enfraquece a ciência geográfica, pois, ao renegar uma delas, o geógrafo restringe o seu campo de trabalho. Perde, portanto, espaço em uma sociedade cada vez mais competitiva, ao referir-se por exemplo, à importância da temática ambiental, possivelmente o tema que mais une os diferentes ramos da Geografia, mas, ao mesmo tempo, é cobiçado por várias outras ciências, essa perda da Geografia é devido à sua fragmentação. A formação dualista da Geografia, englobando os aspectos físicos e sociais associados à capacidade de síntese, fornece uma ampla vantagem dessa ciência perante as demais.

Para Sirtoli (2017) *apud* Silva e Scheer (2023, p. 1995), relata que a dicotomia da Geografia deve ser superada,

“[...] pois a fragmentação dessa ciência acarreta uma perda de compreensão da totalidade dos fenômenos; desde como o espaço e os recursos naturais são usados e ocupados até como seres humanos sofrem consequências físicas, psicológicas e econômicas por resistirem aos efeitos de fenômenos de dupla ordem: natural e social.

Dessa forma, a Geografia se caracteriza justamente pela integração desses diferentes aspectos em uma análise integrada do espaço terrestre. Essa abordagem integrada permite uma compreensão mais completa e profunda dos processos que ocorrem no espaço, corroborando

assim, para constatar a importância da Geografia como uma ciência que transcende as fronteiras tradicionais entre as disciplinas.

Apesar disso, compreendemos que o objeto de estudo da Geografia é bastante complexo. Como acentua Mendonça (1996), a natureza é regida por leis que, mesmo ao longo do tempo, tendem a sofrer variações mínimas. Por outro lado, a sociedade não tem leis gerais que a acompanhem desde sua origem. Dito isso, compreendemos que a sociedade se desenvolve em um constante processo dialético de transformação do espaço, ocorrendo mudanças de ordem sociais, culturais, econômicas e políticas, conseqüentemente — o tempo não é estanque.

No próximo subcapítulo, dialogaremos sobre a Geografia Escolar, trazendo reflexões a respeito de suas possibilidades e desafios frente as questões que a cerca.

2.2 GEOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Antes de mais nada, acreditamos ser pertinente diferenciarmos Geografia escolar e Geografia acadêmica. Assim sendo, a primeira, conforme Cavalcanti (2012), corresponde aos conjuntos de conhecimentos estruturados e referentes à prática docente com o objetivo de capacitar o entendimento geográfico no aluno. Compõem como referências da Geografia escolar os conhecimentos produzidos pela Geografia acadêmica, a didática da Geografia, bem como os saberes tradicionais da própria Geografia escolar.

Ainda de acordo com Cavalcanti (2012, p. 372), a Geografia acadêmica é:

[...] o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial.

A Geografia escolar, inadequadamente, em muitos casos pode ser vista como uma simplificação da produção realizada pela Geografia acadêmica. Quase como se o papel do professor de Geografia (no ensino básico) fosse o de desenvolver o mesmo que seus professores universitários, só que de uma maneira mais “acessível” para os alunos no contexto escolar. Todavia, torna-se imperativo reconhecer que cada uma — Geografia acadêmica e Geografia escolar — possui sua respectiva função.

No tocante a isto Lestegás (2012, p. 13) escreve que,

Esta visão de simplificação e redução progressiva do saber científico até chegar ao saber escolar corresponde a uma concepção do ensino academicista e transmissora, que nega a necessidade da didática e que reflete uma profunda ignorância do funcionamento das instituições escolares, do pensamento de professores e alunos, do processo de geração do conhecimento científico e da história das disciplinas escolares.

Neste sentido, acreditamos que essa percepção equivocada, pode ser atribuída, em algumas partes, à formação docente. Visto que, as universidades ainda tendem a possuir um ensino mais tradicionalista e, deste modo, trivialmente, as disciplinas fundamentais tendem a possuir abordagens que se apresentam distantes da requerida para uma prática pedagógica no âmbito escolar.

Conseqüentemente, alguns professores em formação podem erroneamente deduzir, durante seu processo formativo, que as temáticas apresentadas no âmbito universitário devem ser abordadas de forma simplificada em sala de aula, como se estivéssemos formando crianças e jovens como futuros geógrafos especialistas em climatologia, geomorfologia, geologia, pedologia entre outros.

Neste sentido, a dicotomia da Geografia presente na universidade, tende a se manifestar no âmbito escolar. Para Oliveira (2022), mesmo nos dias atuais, a Geografia escolar continua a ser abordada de maneira abstrata. Isso resulta em uma percepção fragmentada e dicotômica, distante de uma abordagem geográfica integradora que engloba aspectos sociais, ambientais e a produção do espaço.

Esta visão precisa ser superada, uma vez que nas salas de aula, o contexto educacional requer abordagens mais contextualizadas. Deste modo, entendemos como essencial levar em consideração as necessidades dos alunos, pois é dessa forma que acreditamos ser possível proporcionar uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Vale aqui, apoiarmos no que diz Freire (1996 p. 21) quando diz,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa é uma ferramenta necessária para nossa prática docente. É por meio dela que podemos reconhecer e aprimorar nossas práticas em sala de aula, tendo conhecimento de suas potencialidades, assim como de suas deficiências. Se o professor se engajar em investigações e

reflexões sobre sua própria prática, isso oportuniza criar um cenário promissor para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e como melhora-los.

Cabe a nós refletir: se a Geografia Escolar não corresponde à uma simplificação da Geografia Acadêmica, o que a mesma viria a ser? E ainda indagamos: qual seria então a sua importância?

Em relação a uma Geografia Escolar subordinada à Geografia Acadêmica, primordialmente, Callai (2011) pontua que a Geografia Escolar corresponde a um conhecimento diferente da Geografia Acadêmica, sendo a primeira uma criação original da escola, possuindo uma finalidade social própria.

Complementarmente, Gurgel (2016) considera que o conhecimento científico produzido pela Geografia acadêmica se diferencia daquele que é produzido pela Geografia escolar. Cada uma, possuindo seu respectivo grau de intensidade e dificuldade ao se lidar com a análise do espaço Geográfico. Assim sendo, conforme a mencionada autora, o conhecimento científico precisa passar por alterações de ordem pedagógico-metodológica para se trabalhar no âmbito escolar.

Cunha e Leite (2019) descrevem a Geografia Escolar como um campo de conhecimento que pode ter uma importante contribuição na formação do indivíduo. Deste modo, Oliveira (1998) relata que é papel da Geografia Escolar desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar e interpretar, de forma crítica, a sua realidade, tendo em mente a transformação da mesma. Esta realidade, corresponde a uma totalidade que abarca tanto a sociedade como a natureza.

O referido autor ainda expande sua perspectiva ao escrever que:

Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social. Neste sentido, a geografia explica como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos e que esse processo implica uma transformação contínua. (Oliveira, 1989, p. 42)

Em consonância com essa perspectiva, Callai (2011) destaca que a Geografia se apresenta como um componente curricular cujo ensino proporciona aos discentes a oportunidade de reconhecerem sua identidade e perceberem a singularidade de suas vidas em mundo globalizado que influencia na homogeneidade dos lugares.

Para a autora, a Geografia escolar é então,

[...] uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Portanto, através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que desenham as paisagens. (Callai, 2011, p. 129)

Neste cenário, Afonso (2015) escreve que a aprendizagem geográfica tem como objetivo estimular o cognitivo e desenvolver meios para que o estudante possa analisar e atuar em sua realidade, de modo que se torne um cidadão devidamente consciente.

Desta maneira, estamos convencidos de que a Geografia escolar apresenta as potencialidades para fomentar o desenvolvimento crítico e a conscientização dos discentes em relação à sua realidade, permitindo que os mesmos reconheçam as intrincadas relações e forças que os cercam. No entanto, indubitavelmente, reconhecemos que abordagens pautadas em práticas retrógradas, que essencialmente se tratam da transmissão de conteúdos e mais conteúdos desvinculados da realidade do aluno, corroboram com a questão imposta por Reis (2015) em sua dissertação de mestrado: "A Geografia escolar tem tudo para ser e não é. Por quê?".

É fundamental compreendermos que nossa função, enquanto professores de Geografia, não é a de fornecer conhecimentos enciclopédicos generalistas. Desta maneira,

[...] a ultrapassagem de uma perspectiva tradicional no âmbito da educação exige que os professores não vejam mais os alunos como se fossem objetos sobre os quais se deposita conhecimento, bem mais que isso, eles são sujeitos do processo no qual se dá a realização processual do próprio professor. (Fernandes, 2007, p. 15)

Complementarmente a isso, recordemos o que diz Freire (1996 p. 12, grifos do autor):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e

vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

A partir disso, é preciso compreender as relações que se dão em sala de aula. O professor não corresponde simplesmente a uma figura que possui a serventia de “preencher” os discentes com conhecimentos. Sendo que, muitas vezes, tais “conhecimentos” se apresentam com uma significância questionável para o cotidiano do indivíduo e para o reconhecimento de sua realidade.

Sendo importante para essa discussão, Fernandes (2007) nos apresenta a diferença entre conhecimento e saber, sendo que o primeiro, socialmente tende a ser visto como algo irrefutável que deve ser tido como uma verdade absoluta, incabível de ser atribuídos questionamentos. Por outro lado, o saber não concebe verdades absolutas e, talvez o mais importante, busca compreender aquilo que é encoberto pelo conhecimento.

Entendemos que é imperativo compreendermos que nosso papel, enquanto professores de Geografia, não é o de transpor os conhecimentos adquiridos durante nossa formação acadêmica para os discentes no âmbito escolar de uma maneira simplificada e que não possua uma significância prática para estes indivíduos.

Desta maneira, entendemos que não basta ter um bom domínio sobre o conteúdo para ser um bom professor; é preciso saber como ensinar esses conteúdos de uma forma que possa ser relevante e aplicável no cotidiano do aluno. Abordagens que se distanciem disso e se apeguem a uma mera transmissão de conhecimentos enciclopédicos são, na maioria das vezes, irrelevantes.

Reis (2015), menciona que apesar do advento de movimentos de renovação na Geografia, em particular aqueles propagados pela Geografia(s) Crítica(s) ao longo da década de 70, no âmbito escolar percebe-se ainda uma disciplina que pouco contribui para a formação dos indivíduos, na medida em que estes não reconhecem plenamente seu papel social.

Goulart & Rego (2007) *apud* Reis (2015, p. 17) ainda descreve que os conteúdos da disciplina Geografia,

Continua sendo apresentada aos alunos de forma maçante, fragmentada e sem sentido. São longos textos, propostas de trabalho cansativas, objetivos inadequados, planejamentos e conteúdos desarticulados entre si, atividades desconectadas do mundo vivido. Deixam de ser contemplados o interesse dos aprendentes, o seu cotidiano, as suas experiências e os seus conhecimentos. As aulas se tornam mecânicas, há uma inércia que parece atingir os alunos e os professores.

A partir do exposto acima, nos faz recordar do que diz Fernandes (2007, p. 18):

A imagem, entretanto, que se tem da aula, para muitos, é a imagem da morte. Aquele lugar fúnebre onde toda a vida deixou de existir, onde apenas foram paralisados os movimentos em torno dos objetos imobilizados pela desesperança, onde o professor foi completamente esvaziado de sua auto-estima [...].

Cavalcanti L. S. (2003, p. 130) nos fornece algumas pistas a respeito do que está por trás do fato de que alguns discentes não gostarem de Geografia,

[...] Em primeiro lugar, há um descontentamento quanto ao modo de trabalhar a Geografia na escola. Em segundo, percebem-se dificuldades de compreender a utilidade dos conteúdos trabalhados. Esses dois pontos, embora estejam intimamente ligados ao ensino de Geografia, não focalizam propriamente o conteúdo da matéria ou o conhecimento geográfico enquanto tal. Ou seja, parece-me que “resolvidos” esses dois pontos é possível tornar o conteúdo geográfico trabalhado na escola mais significante para o aluno.

Cavalcanti F. A. (2012) nos recorda que a insatisfação com o ensino da Geografia Escolar não é algo recente. Antes dos movimentos de renovação, já havia preocupações por parte de pesquisadores referentes ao ensino desta disciplina. Entre as questões levantadas, destacava-se justamente a falta de interesse dos alunos pela Geografia, de modo que muitos discentes a consideravam como irrelevante e inútil. O autor ressalta que, inicialmente, a Geografia era concebida como uma disciplina destinada a formar indivíduos pátrios passivos e desprovidos de pensamento crítico, cujo o ensino era baseado principalmente na memorização.

[...] Desde sempre (pelo menos desde o início do século XX), procurou-se atribuir significado à geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles. Nesse momento de renovação do ensino de geografia - na década de 1980, como já se disse, predominavam ideias de caminhos alternativos que se orientavam pelo marxismo, ou pelo materialismo dialético-, questionava-se a estrutura dicotômica e fragmentada (composta por "partes estanques") nesse discurso elementos da análise espacial. Mais do que localizar e do discurso da geografia (de um lado, apresentavam-se os fenômenos naturais; de outro, os humanos), e algumas propostas buscavam inserir descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais. (Cavalcanti, p. 23, 2012)

Reis (2015) relata a necessidade de compreender o descontentamento tanto dos alunos quanto dos professores com o ensino de Geografia. Sendo que, essa insatisfação pode abranger

questões que vão desde aspectos estruturais até a formação dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Os alunos não compreendem a importância de se estudar Geografia, pois também não compreendem sua serventia. Logo, é fácil adjetivar a Geografia escolar de chata ou tediosa e acreditar que aprender Geografia significa memorizar seus conteúdos para aplicá-los na hora da avaliação. Nesse breve panorama sobre o ensino de Geografia vemos que há um quadro de insatisfação com a matéria, tanto por parte dos alunos quanto por parte de alguns professores. (Reis, 2015, p. 17)

A crítica da autora é válida, e acrescentamos, é preciso se ter uma consciência de papéis e de fato definir de o que é a Geografia escolar, é preciso que os discentes compreendam a importância das aulas de Geografia, e as possibilidades que a mesma podem fornecer para a sua formação enquanto cidadão crítico.

Para a configuração deste cenário desvantajoso para a Geografia escolar, inúmeros são os agentes contribuintes, incluindo políticas educacionais desatualizadas e desconectadas das necessidades dos estudantes, baseadas em práticas pedagógicas ultrapassadas que não levam em consideração a diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem dos alunos. Esses pontos mencionados, estão além do controle do professor de Geografia. Além disso, não podemos esquecer de mencionar a elaboração de reformas e currículos que atendem a interesses específicos, os quais, na maioria das vezes, não correspondem aos interesses dos alunos.

O prognóstico atual é preocupante, devido às reformas do “Novo Ensino Médio” a Geografia (não somente ela) vem sendo reprimida com diminuições da sua carga horária, sendo preenchidas com novas disciplinas cuja finalidade pode ser bastante questionável. Precisamos buscar formas de atingir as potencialidades almejadas pela Geografia escolar. Se a Geografia é o componente curricular capaz de desenvolver o senso crítico e contribuir para a formação cidadã, é imperativo que concretizemos esse objetivo.

Para Oliveira, M. (2022), as reformas do ensino médio apresentam-se como um desmonte da Geografia, uma ciência importante que permite a análise crítica das transformações do espaço, atribuindo à mesma uma carga horária mínima; por outro lado, os cursos técnicos ministrados por profissionais não licenciados, possuem cargas horárias superiores.

Portanto, torna-se urgente uma revisão do "Novo Ensino Médio", que vem prejudicando inúmeras disciplinas, como é o caso da Geografia. Seu papel crucial na formação cidadã e no entendimento do espaço está sendo comprometido pelo desmonte das estruturas curriculares e pela falta de ênfase em sua importância. Além disso, é fundamental convocar profissionais

devidamente capacitados para participar dos debates de reformas no ensino, garantindo assim uma abordagem mais qualificada das necessidades educacionais. Acreditamos que essa revisão do ensino, deve priorizar o interesse dos discentes e não o de um minoritário grupo que busque controlar os rumos da educação deste país.

2.3 UM OLHAR SOBRE A BNCC E A GEOGRAFIA

A Base Nacional Comum Curricular — BNCC — (2018) menciona que a Geografia contribui na medida em que fomenta o pensamento espacial, uma vez que incentiva a compreensão geográfica, que permite representar e compreender o mundo, relacionando aspectos sociais e naturais. O referido documento reconhece que a Educação Geográfica pode ser uma ferramenta para se compreender a paisagem, relações com os lugares, costumes, identidade cultural, entre outras questões.

Outra colocação apontada é a necessidade de se desenvolver o "raciocínio geográfico", levando-se em consideração que o mesmo é essencial para se compreender o mundo. Seria então, papel do professor criar os meios para exercitar esse raciocínio geográfico, que por sua vez 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)

Desta maneira, princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, permitem aos estudantes compreender as complexidades e interações entre os fenômenos geográficos. Através da analogia, estabelecemos comparações entre diferentes áreas geográficas, enquanto a conexão nos permite entender as relações e interdependências entre diversos elementos do espaço.

A diferenciação nos ajuda a identificar e compreender as características distintas de lugares e regiões, enquanto a distribuição nos permite analisar a dispersão e padrões de distribuição de fenômenos geográficos. A extensão refere-se à escala espacial em que os fenômenos ocorrem, enquanto a localização nos permite situar eventos e processos em coordenadas geográficas específicas. Por fim, a ordem nos auxilia a entender as sequências e arranjos espaciais dos fenômenos.

No tocante a conceituação de espacialidade Ascensão e Valadão (2014, p. 5) escreve que,

A concepção de espacialidade está distante de ser consensual junto aos geógrafos, do mesmo modo sua aceitação como objeto da interpretação geográfica não é menos polêmica. Entretanto, junto aos investigadores da área do ensino de Geografia parece frequente a indicação da espacialidade do fenômeno como finalidade da interpretação geográfica. Contudo, do mesmo modo como ocorre nos documentos curriculares, não se faz conceituar ou esclarecer em que consiste o exercício da espacialidade. Assim, considera-se relevante a realização de um destrinchar dessa ideia (espacialidade do fenômeno), com fins de fornecer alguma precisão do um raciocínio aqui desenvolvido e assumido como caro à formação de professores de Geografia.

A BNCC, a princípio, apresenta uma proposta interessante, ao mencionar que através da análise geográfica, podemos: reconhecer as desigualdades presentes na utilização dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a disparidade socioeconômica entre populações urbanas e rurais em diferentes contextos.

Ao longo dessa monografia, viemos enfaticamente abordado as diversas controvérsias e incertezas sobre o objeto de estudo da ciência geográfica, essa indefinição pode ser encontrada em algumas menções da própria BNCC, vejamos o que diz,

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (Brasil, 2018, p. 361, grifos do autor)

Neste sentido, Silva e Scheer (2023) apontam uma contradição, pois, à medida que o documento relata a importância dos conceitos, não os define de forma clara. Além disso, os autores relatam que o pensamento espacial se apresenta como uma forma inovadora, mas não possui materialidade na prática, a partir do momento que ocorre uma negligência com temas fundamentais da Geografia. Dessa forma,

Nas habilidades que se referem a temas físico-ambientais e dinâmicas socioambientais, termos como “natureza” ou “meio ambiente” são recorrentemente utilizados para referir-se a processos relevantes para a discussão. No entanto, as competências que abordam as transformações das paisagens não apontam para nenhum aspecto ou conceito geográfico específico a trabalhar, deixando um vazio metodológico que permite, por um lado, seguir diferentes direções e explorar todas as possibilidades do assunto,

mas não chama a atenção para as indicações mínimas do que precisa ser trabalhado nas problematizações propostas pela base curricular. (Silva; Scheer, 2023, p. 1992)

Cavalcanti F. A. (2012), contempla o espaço geográfico como uma construção teórica que se configura como uma categoria de análise, possibilitando a compreensão da espacialidade na qual os fenômenos se manifestam. Assim sendo, trata-se de uma construção que emerge como resultado das interações sociais e históricas.

Callai (2000) nos adverte que, para se ler o espaço, é preciso ter os conhecimentos teóricos e instrumentos de ordem metodológica. Ademais, compreender os conceitos básicos se mostra como essencial para se realizar a leitura do espaço geográfico. À vista disso, a falta de clareza e definição de conceitos fundamentais para a Geografia se mostra como um equívoco notório.

Neste sentido, concordamos com a perspectiva da autora, pois, a partir do momento em que não possuímos uma base conceitual devidamente definida, tanto os estudantes como os professores tendem a encontrar desafios ao interpretar fenômenos geográficos, acarretando assim em um processo de ensino e aprendizagem deficitário.

A BNCC apresenta cinco unidades temáticas para o ensino de Geografia, sendo elas, comum aos anos iniciais (1° até 5° ano) e anos finais (6° até 9° ano) ver quadro 1. No que se refere aos componentes físico-naturais, a maior concentração de conteúdo é no 6° ano, enquanto se demonstra escassa nos demais.

Quadro 1 – As 5 unidades temáticas do componente curricular Geografia (BNCC, 2018).

Unidade temática	Objetivo
O sujeito e seu lugar no mundo	Nos Anos Iniciais , prioriza-se o desenvolvimento da identidade e pertencimento das crianças através do conhecimento de si mesmas e de sua comunidade, explorando relações sociais e étnico-raciais, além do entendimento espacial para a alfabetização cartográfica. Nos Anos Finais , expande-se para uma compreensão mais ampla das relações do sujeito com temas políticos, econômicos e culturais globais, visando formar cidadãos

	ativos, democráticos e solidários, que compreendam seu lugar no mundo e contribuam para a sociedade.
Conexões e escalas	Nos Anos Iniciais , os alunos começam a compreender as interações entre sociedade e meio físico natural, estabelecendo conexões em diferentes escalas espaciais. Nos Anos Finais , avançam para uma análise mais complexa das relações multiescalares entre sua vida familiar, grupos sociais e espaços de convivência, além de explorar as escalas de tempo e periodizações históricas para compreender a produção do espaço geográfico ao longo das sociedades e épocas.
Mundo do trabalho	Nos Anos Iniciais , os alunos aprendem sobre processos construtivos, materiais e atividades socioeconômicas básicas, enquanto nos Anos Finais , expandem para compreender a relação entre campo e cidade, as mudanças provocadas pelas novas tecnologias e as transformações históricas e sociais no mundo do trabalho, incluindo a Revolução Industrial e as mudanças atuais.
Formas de representação e pensamento espacial	Nos Anos Iniciais , os alunos desenvolvem habilidades básicas de leitura e elaboração de mapas, iniciando a alfabetização cartográfica e o pensamento espacial através da localização geográfica. Nos Anos Finais , eles avançam para uma compreensão mais complexa, lendo e elaborando diversos tipos de mapas temáticos e outras representações espaciais, utilizando o raciocínio geográfico

	para análise espacial e evitando o ensino do mapa como fim em si mesmo.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Nos Anos Iniciais , os alunos aprendem sobre a percepção do meio físico natural e seus recursos, compreendendo como as comunidades transformam a natureza e os impactos socioambientais resultantes. Nos Anos Finais , exploram conceitos mais complexos, relacionando natureza, ambiente e atividades humanas em diferentes escalas socioeconômicas e políticas, entendendo os fundamentos naturais do planeta e as transformações provocadas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, incluindo contextos urbano e rural.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

Silva e Scheer (2023) discorrem que separar a Geografia Física da Geografia Humana significa ignorar todas as contribuições que ambas podem fazer em conjunto para entender a relação entre a sociedade e natureza. Em busca de superar a abordagem dualista, os autores apresentam o sistema GTP (Geossistema, Território e Paisagem) como uma alternativa para se trabalhar a paisagem que por sua vez, possui aspectos físicos e humanos. Passos (2016) relata que o GTP corresponde a uma construção sistêmica que busca expor a complexidade do meio ambiente geográfico, abrangendo sua diversidade e interatividade.

Como bem pontua Afonso (2015, p. 137),

Na Geografia, a concepção sistêmica levou à noção de que o espaço poderia ser visto como um conjunto espacial organizado e estruturado de elementos naturais (clima, geologia, relevo, águas, solos, biomas) e sociais (grupos humanos, cultura, política, economia, trabalho, consumo...), ou seja, objetos e/ou atributos, no qual as interrelações estruturais e funcionais criaram uma inteireza que obviamente não se encontraria quando desagregado. O objeto da Geografia passou a ser compreendido como sendo o estudo da organização espacial, que resultaria da interação de dois subsistemas: o geossistema e o sistema sócio-econômico-cultural.

Ascensão e Valadão (2014) argumentam que reformas educacionais, incitaram o desenvolvimento de novas pesquisas referente ao ensino de Geografia, e enfocam em muitos

casos, sobre o conhecimento pedagógico dos professores, elucidando práticas frágeis que persistem em abordagens descritivas e individualizadas dos componentes espaciais.

Conforme os referidos autores, muitos conteúdos na Geografia são ministrados com o fim em si mesmo, de modo que, “[...] consideram os conceitos como fins e não como meio para interpretação das espacialidades; tratam isoladamente os componentes espaciais e, por tudo isso, não se aproximam das proposições curriculares mais recentes postas ao ensino de Geografia”. Ascensão e Valadão (2014, p. 4).

No próximo subcapítulo, discutiremos o ensino dos componentes físico-naturais, com ênfase em sua importância para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender sua realidade e reconhecer a interação entre os componentes físicos e humanos do espaço geográfico.

2.4 O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS E SUA IMPORTÂNCIA

Nas seções anteriores, abordamos a importância da Geografia escolar como um componente curricular cuja maior potencialidade é a de desenvolver o senso crítico e, assim, formar cidadãos críticos que sejam conhecedores e atuantes em sua realidade. É uma disciplina que, através da Educação Geográfica, fornece os aportes teóricos para se tecer uma leitura do espaço geográfico, reconhecendo suas relações e as inúmeras contradições.

Para o desenvolvimento desta seção, devemos, em um primeiro momento, realizar algumas considerações a respeito do conceito de Componentes físico-naturais que julgamos necessárias para nossa elucidação. Componentes de ordem natural como relevo, solos, rochas, hidrografia, vegetação, clima, entre diversos outros, que são ensinados na escola, para Moraes e Ascensão (2021), devem ser denominados como Componentes físico-naturais, pois este termo englobaria o objeto de estudo da Geografia e seu objetivo na educação básica, pressupondo uma análise integrada.

Anteriormente, Moraes (2011) entre outros autores, utilizavam o termo “Temáticas físico-naturais”. No entanto, a autora no IX FÓRUM NACIONAL NEPEG relatou que o termo mais correto seria justamente o de “Componentes físico-naturais”. A mudança na terminologia se deu porque o clima, relevo, vegetação, assim como a hidrografia, correspondem a componentes do espaço geográfico e encontram-se juntos com elementos sociais. Sendo estes, indissociáveis na análise espacial (Cunha, 2018).

Morais e Ascensão (2021) ao realizarem estudos de teses e dissertações, averiguaram que a abordagem adotada por muitos pesquisadores é propícia para uma perpetuação da dicotomização da Geografia Escolar. De modo que as abordagens desses trabalhos seguem caminhos que reforçam a compartimentação dos componentes espaciais, de tal maneira que não haja uma análise que interligue componentes de ordens diferentes, além de se desconsiderar uma questão geográfica para análise. De maneira categórica, elas defendem que o estudo desses componentes não deve ser fragmentado, mas sim, correlacionando-os entre si e com os aspectos humanos, refletindo sobre como a sociedade se organiza e interage com o espaço geográfico.

Como bem recorda Souza (2021, p. 46)

O conhecimento geográfico evoluiu com o passar dos tempos, permitindo compreender como os processos naturais e antrópicos influenciam de muitas maneiras o espaço geográfico. Nesse sentido, para o ensino de Geografia, a observância das temáticas físico-naturais desde o Ensino Básico é indispensável, pois abarca aspectos e fenômenos que muitas vezes são vivenciados pelo educando em seu cotidiano.

Desta maneira, a questão e posição que defendemos é a de uma abordagem de ensino que busque contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e oferecer um ensino de Geografia que tenha significado para o educando, considerando tanto os componentes físico-naturais quanto a maneira como as sociedades se apropriam deles.

No entanto, nas aulas de Geografia, os componentes físico-naturais frequentemente são abordados de forma dicotômica, apresentados de maneira isolada, ignorando as intrínsecas relações dinâmicas entre sociedade e natureza no espaço geográfico. Diante deste cenário, surge a necessidade premente de uma abordagem integradora, que permita uma interpretação crítica dos fenômenos.

Morais (2011) menciona que os componentes físico-naturais podem contribuir para a formação cidadã do indivíduo, para que este saiba lutar por seus direitos, assim como ter em mente os seus deveres. Para que isso ocorra, tornar-se imprevisível conhecer a sociedade em que se está situado, compreender as relações entre o físico-natural e o social. A construção deste conhecimento estará diretamente ligada a forma como é realizado o ensino, assim sendo, para a concretude deste cenário promissor, é requerida que a formação teórico-metodológica do professor seja devidamente embasada.

Neste mesmo sentido, Cunha e Leite (2019) concebem a relevância do ensino dos componentes físico-naturais a partir do momento em que esses conhecimentos permitem que os discentes realizem a leitura de suas realidades sob uma ótica geográfica. Haja vista que a

configuração do espaço está diretamente associada à forma como os seres humanos se apropriam dos elementos naturais. De modo que, o ensino dos componentes, contribuem para que os indivíduos realizem um uso responsável do meio ambiente em que estão inseridos.

No entanto, para os mencionados autores, o ensino desses componentes é envolto em algumas problemáticas, sobretudo no que se concerne a questões didáticas e pedagógicas, a partir de uma formação deficitária no que se refere à preparação para o ensino desses componentes. Além disso, eles alertam para um cenário preocupante de um ensino pautado em descrições, o que dificulta o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Neste cenário, manifesta-se uma série de prejuízos para a formação cidadã do indivíduo. Assim,

Esses aspectos relacionados à abordagem dos componentes físico-naturais implicam em desafios à prática docente e são melhor enfrentados quando o professor dispõe de formação inicial de qualidade e/ou uma formação contínua que mire e vá ao encontro dessas questões (Cunha; Leite, p. 507, 2019)

Essa problemática pode ser observada nas pesquisas realizadas por Ascensão e Valadão (2017) ao demonstrar que a Geomorfologia, por exemplo, presente nas aulas de Geografia, tende a ser abordada por si mesma, de modo que não há uma contextualização sócio-espacial que é indispensável para a Geografia. Os referidos autores ainda escrevem, Ascensão e Valadão (2017, p. 181)

Trata-se, mais das vezes, de uma sucessão de formas e processos geológico/geomorfológicos que operam em temporalidades quando nem mesmo o ser humano caminhava e se organizava socialmente na superfície terrestre; a natureza era aquela denominada por Marx ‘primeira’; o tempo conta-se em milhões de anos; os planaltos, as depressões... vazios de gente!; as placas litosféricas se separam, se colidem, soerguem montanhas... silenciosas, homem algum a observar! É a Geomorfologia desprovida de organizações sociais, de interesses e de intenções. É a Geomorfologia desprovida de Geografia. Nossa intenção não é a de denunciar quão irrelevante pode ser a Geomorfologia para a Geografia Escolar, mas sobretudo realçar o quanto pode ser ela socialmente útil nas escolas.

Reiteradamente, conforme a citação acima, uma abordagem de ensino que foque apenas em aspectos geomorfológicos pouco tem a agregar na vida dos discentes. Ao negligenciar as interações entre os componentes e as atividades humanas, deixamos de contextualizar o conhecimento, falhando em conectar os processos naturais com as experiências e realidades cotidianas dos estudantes.

Apoiamos em Morais e Ascensão (2021, p. 6) ao relatarem que o espaço geográfico não se dicotomiza entre componentes físico e componentes humanos, trata-se, portanto “[...] da dialética entre o sistema de objetos e ações. Assim pensado, componentes como relevo,

vegetação, hidrografia, entre outros, não deveriam ser apropriados nas interpretações geográficas como primeira natureza, pois não o são de fato”. Portanto, é preciso que não nos distanciemos do objetivo da Geografia Escolar, assim como do próprio objeto de estudo desta ciência.

Neste cenário, para que o aluno conseguia compreender a sociedade em que está inserido, como bem lembra Morais (2011, p. 196, grifo nosso),

[...] é papel da escola, e em especial do professor, ajudar o aluno a construir os conhecimentos que lhe permitam realizar essa ação. Para que isso se efetive mediado pelo ensino das temáticas físico-naturais, os conteúdos relevo, rochas e solos devem ser abordados de forma que compreendam as dinâmicas internas a cada um deles e entre eles, bem como as que se estabelecem com a sociedade. Isso não significa que, se ele souber estes conteúdos já pode ser considerado um cidadão, pois tais conteúdos não representam a totalidade, mas parte dela, uma vez que há outros elementos que a compõem. Todavia, sem esse conhecimento o aluno não exerce a cidadania em sua totalidade, pois seu cotidiano também é lido, compreendido com base na relação que ele estabelece com esses temas – a relação entre o todo e as partes. Com essa compreensão, o aluno tem condições de ler o mundo relacionando o físico-natural com o social. É possível, por exemplo, **compreender os motivos pelos quais ocorre a ocupação de áreas de risco e por que essas áreas se configuram como tais, compreender os diferentes valores atribuídos ao solo**, seja em área urbana ou não, e quais as relações que se estabelecem com as características do relevo e outras questões por eles mesmos problematizadas no seu cotidiano com base nos conhecimentos construídos.

A citação da autora, como pode ser observada, leva em consideração os componentes relevo, rochas e solos. A partir disso, podemos fazer algumas considerações a respeito das possibilidades de um ensino contextualizado desses componentes. Observemos a (Figura 2).

Figura 2 – Ocorrência de deslizamento de terra em Salvador-BA.



Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/salvador-registra-39-ocorrencias-por-deslizamento-de-terra,619ef37b8751d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>

A partir do que observamos na imagem, é preciso compreender que a ocupação de áreas cujo o solo e relevo é impróprio para moradias não ocorre por uma simples decisão dos moradores. Nos períodos de chuva, tornam-se frequentes nos noticiários manchetes e mais manchetes a respeito de deslizamentos, inundações entre outras (Figura 3). Por ignorância, é comum ouvir comentários como: *Por que essas pessoas constroem casas em locais que não deveriam?* — Em muitos casos como uma direta responsabilização das vítimas pelo ocorrido. É preciso que os discentes compreendam que em uma “simples” ocupação dessas áreas, existe todo um contexto por trás, sobretudo (e principalmente) socioeconômico.

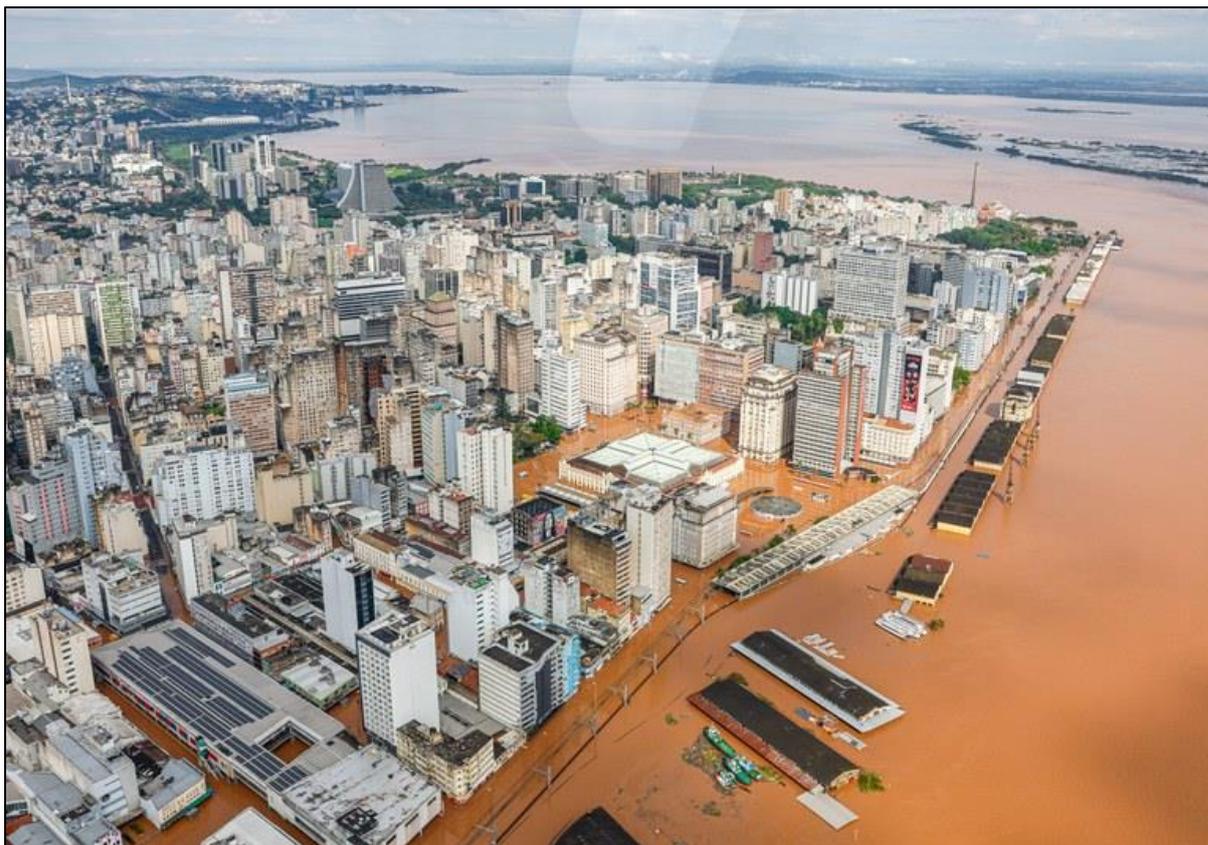
No presente ano de 2024, o Rio Grande do Sul enfrenta sua pior catástrofe socioambiental de todos os tempos. Até agora, as enchentes e inundações resultaram na perda de 107 vidas, enquanto 134 pessoas ainda estão desaparecidas. Além disso, cerca de 2 milhões de pessoas foram afetadas de forma direta ou indireta. Desde o dia 1º de maio de 2024, o Rio Grande do Sul encontra-se em estado de calamidade pública (Figura 3).

Dado este cenário amplamente coberto pela mídia, é crucial que, enquanto professores de Geografia, estejamos atualizados sobre esses eventos, já que os estudantes do ensino básico frequentemente buscam compreender esses acontecimentos de grandes proporções no ambiente escolar e, em muitos casos, o professor de Geografia é a figura para quem estes questionamentos

são feitos. Diante disso, surge uma oportunidade valiosa para abordarmos questões geográficas relevantes, que abrange os componentes físico-naturais e sociais do espaço.

No caso do Rio Grande do Sul é importante compreender que foram uma soma de fenômenos físico-naturais que acarretaram as fortes chuvas na região. O *El Niño* que corresponde ao aquecimento anormal das águas superficiais do Oceano Pacífico é um dos fatores determinantes que ocasionaram as precipitações abundantes.

Figura 3 – Sobrevoio por áreas afetadas pelas fortes chuvas no Rio Grande do Sul.



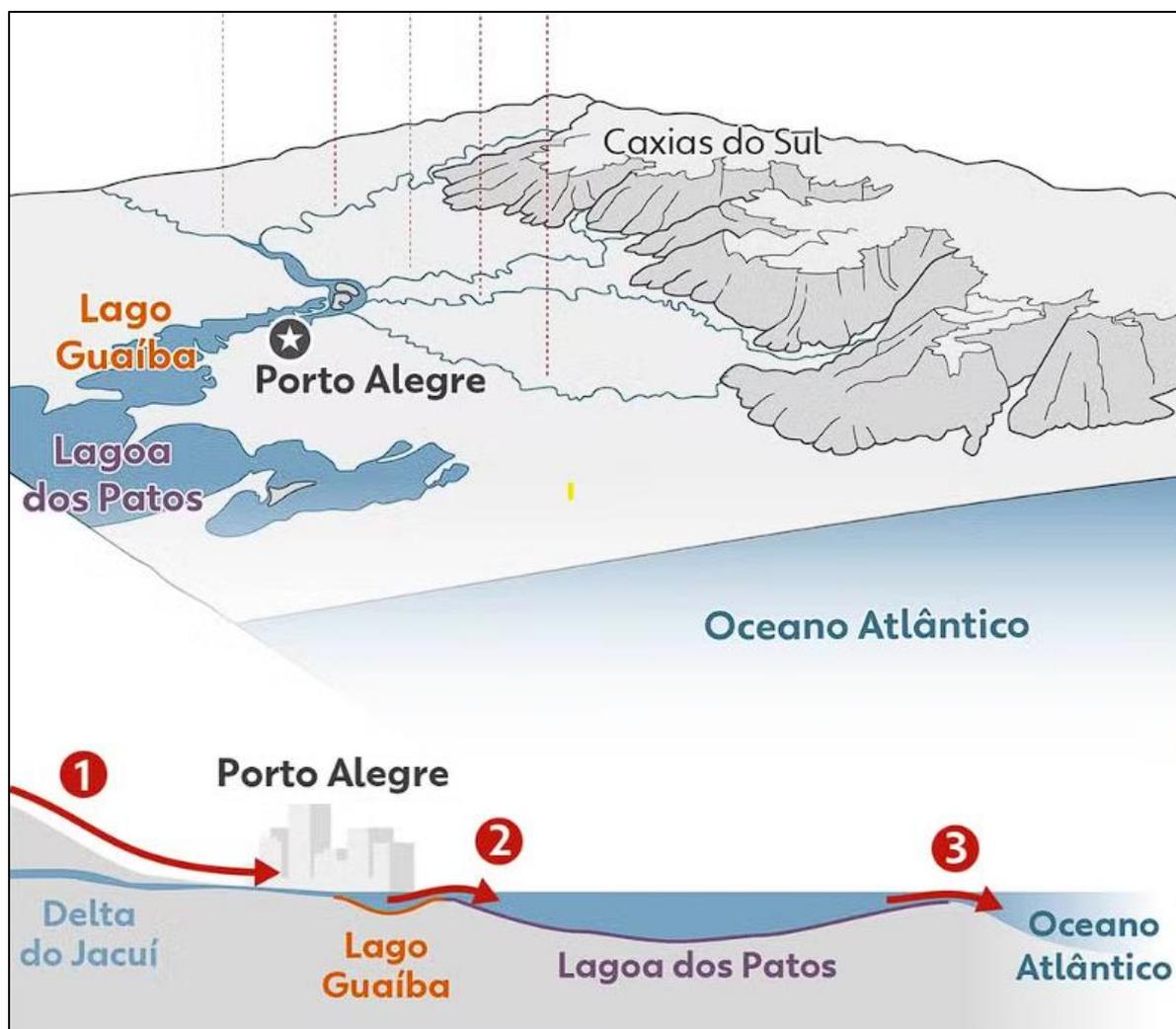
Fonte: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/noticias/governo-reforca-resposta-a-catastrofe-no-rio-grande-do-sul>

Além disso, segundo o portal G1, os especialistas afirmam que um cavado (corrente de vento intensa) ocasionou uma instabilidade atmosférica na região. Também havia um corredor de umidade advindo da Amazônia, propiciando uma intensificação das precipitações. Ademais, havia um bloqueio atmosférico que manteve as fortes chuvas e as frentes frias concentradas na região, de modo que não se dispersaram para outras localidades.

Além disso, devemos considerar as características físicas do relevo das cidades que foram atingidas. O relevo de Porto Alegre, por exemplo, é plano, situando-se a poucos metros do nível do mar. Além disso, por ser cercada por montanhas, com o grande volume de água em

direção aos rios, possibilitou que o escoamento para o mar fosse drasticamente prejudicado (Figura 4).

Figura 4 – Relevo plano de Porto Alegre é cercado por montanhas.



Fonte: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/07/temporais-no-rs-entenda-como-o-relevo-de-porto-alegre-e-as-mares-de-tempestade-travam-escoamento.ghtml>

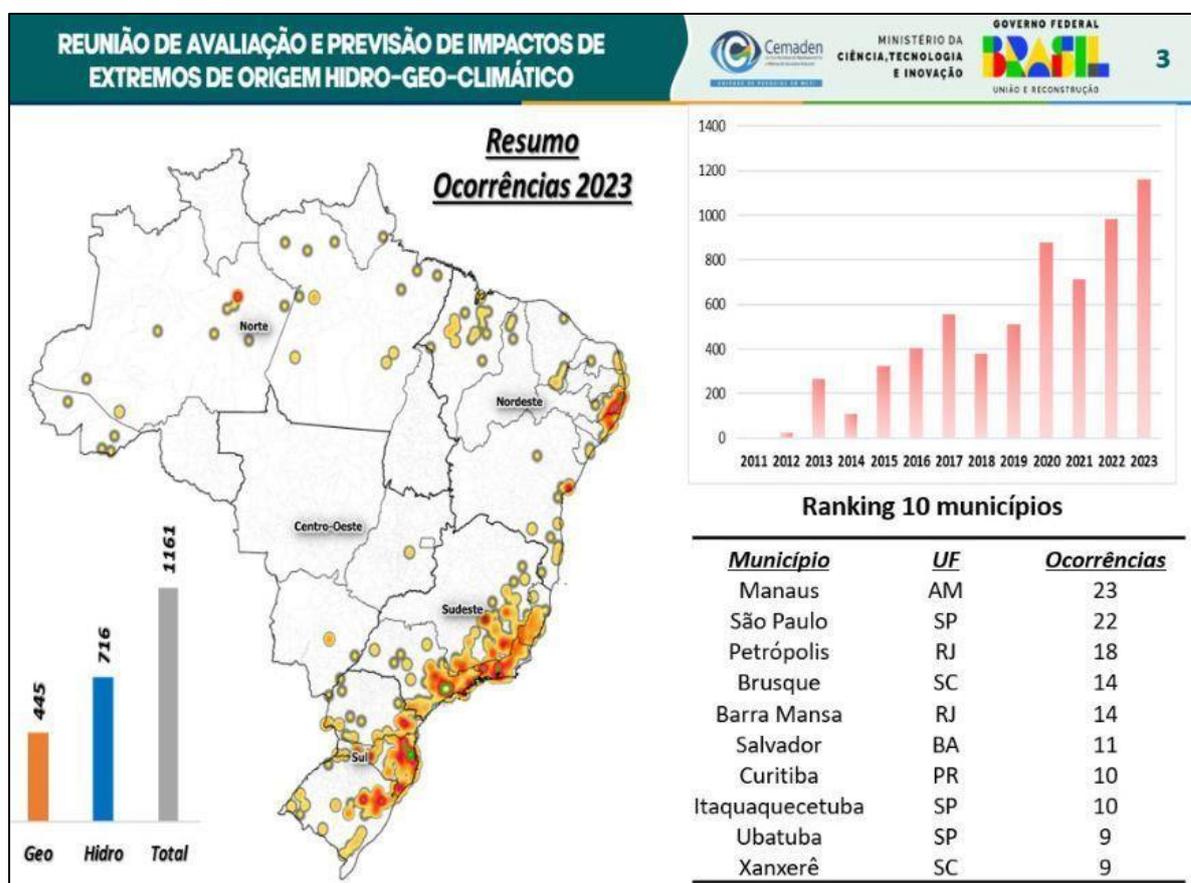
Assim como no exemplo dos deslizamentos de terra na Bahia, as comunidades mais pobres e situadas nas periferias foram as mais atingidas também no Rio Grande do Sul. Devido à falta de recursos, muitas dessas pessoas constroem suas casas próximas aos rios, aumentando consideravelmente o risco a sua integridade durante as enchentes e inundações. Além disso, a falta de consciência ambiental contribui para o desmatamento das matas ciliares, essenciais para mitigar os impactos desses eventos.

Enfaticamente, reiteramos que é incorreto tecer julgamentos a respeito do local onde as pessoas constroem suas moradias, pois, como sabemos, em muitos casos, as opções de moradia são profundamente influenciadas por fatores socioeconômicos, históricos e geográficos, e nem sempre refletem uma escolha livre e plenamente informada.

Acreditamos que inúmeras são as perspectivas que podem ser abordadas para discutir esta situação. Desde considerar a interação entre os componentes físico-naturais determinantes, até abordar questões referentes, por exemplo, ao crescimento urbano desenfreado, à falta de cuidados ambientais e à falta de investimentos na infraestrutura das cidades, as desigualdades socioeconômicas, bem como a segregação do espaço.

Nesta perspectiva, recorremos ao que escreve Santos (2006) ao relacionar que o valor dos lugares está diretamente ligado às atividades que se localizam no mesmo. Como resultado disso, “[...] dão margem a uma nova modalidade de criação de escassez, e a uma nova segregação. Esse é o resultado final do exercício combinado da ciência e da técnica e do capital e do poder, na reprodução da cidade”.

Figura 5 – Registro de desastres naturais em 2023.



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registrou-mais-de-mil-desastres-naturais-em-2023-segundo-o-cemaden/>

Além disso, como lembra Morais (2011) ao abordar determinados componentes, é necessário realizar uma análise sobre a interação entre eles. Isto é, retornemos à figura 3 como exemplo. Para a referida autora, é importante que levemos em consideração a relação entre clima, solo e relevo. À vista disso, é preciso compreender. “[...] as dinâmicas internas a cada um deles e entre eles, bem como as que se estabelecem com a sociedade” Morais (2011, p. 196).

Em outras palavras, isso significaria abordar diretamente a relação que o clima possui sobre o solo e o relevo, averiguar as características típicas daquele determinado solo, e compreender o porquê da deformação de sua estrutura com o advento das chuvas.

Neste sentido, como lembra Souza (2021, p. 68) “[...] a Pedologia possibilita desenvolver relações interdisciplinares com aspectos do clima, do relevo, da geologia, da economia e da cultura, abrindo a possibilidade de elucidar aspectos ambientais importantes para o desenvolvimento de uma maior consciência e ações voltadas às práticas de ensino eficazes e didáticas”.

Desta maneira, nos parece indispensável uma abordagem crítica e integrada destes fenômenos no espaço geográfico, de modo que evitemos naturalizar questões sociais que não devem ser naturalizadas. Expandimos nossas considerações ao julgarmos como fundamental que o professor instigue os discentes a pensarem criticamente sobre seus próprios lugares, refletir não apenas a respeito da ocupação do espaço, mas também, ponderar sobre as segregações urbanas, as desigualdades socioeconômicas e as injustiças espaciais que são inerentes ao espaço.

A referida autora ainda chama atenção para a necessidade de se compreender que os problemas ambientais, seja eles localizados em áreas urbanas ou rurais, compreendem as relações que se estabelecem entre fatores de ordem físico-naturais e os sociais. Além disso, a aprendizagem no âmbito escolar deve se manter em sintonia com a realidade e dos conhecimentos do cotidiano dos alunos, de modo que, “[...] não se separa o sujeito do objeto do conhecimento. [...] não deve haver um conhecimento para a escola, para os professores, para os pais e outro que se constrói no cotidiano, ambos vistos como conhecimentos isolados” Morais (2011, p. 196)

Dito isto, acreditamos que o trabalho de campo emerge como uma estratégia pedagógica valiosa para explorar essas questões de uma maneira mais tangível, de modo que, se torne possível que os discentes estabeleçam conexões entre os conhecimentos teóricos construídos em sala com a realidade que os cercam.

Sansolo (1996) relata que o trabalho de campo corresponde ao momento de se testar as hipóteses constituídas. Para este autor, apenas com o trabalho de campo é que se pode constatar os aspectos subjetivos. Além disso, a partir desta experiência, é que poderíamos superar a aparência, nos debruçando sobre a essência dos fenômenos.

Em concordância, Tomita (1999), escreve que o trabalho de campo é imprescindível, uma vez que permite a compreensão e leitura do espaço, alinhando teoria e prática. Para esta autora, é necessário que, para a realização do campo, se busque realizar um planejamento, bem

como possuir domínio do conteúdo e das técnicas que serão aplicadas. Complementarmente Souza e Pereira (2012) mencionam que em muitos casos, o trabalho de campo é mal executado, justamente pela falta de planejamento, desviando-se muitas vezes de seu objetivo, tornando-se basicamente em uma atividade de passeio sem um propósito efetivo.

Ainda em relação ao trabalho de campo, Tomita (1999) chama atenção para que o ensino de Geografia deva ser pautado em uma determinada ordem, partindo desde o embasamento teórico, indo do conhecido para o desconhecido, daquilo que se mostra como concreto para o abstrato. Assim como, do mais próximo para o mais distante. Em outras palavras, é importante iniciar daquilo que é mais próximo dos discentes.

No entanto, é possível observar que em muitas escolas pertencentes à rede pública de ensino, raramente é utilizado o trabalho de campo como prática metodológica. Em vista disto, recordamos das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II em 2022, na prática docente no âmbito escolar, quando os discentes foram questionados a respeito se já haviam participado de algum trabalho de campo, a turma foi unânime em mencionar que nunca haviam tido esta experiência. Este cenário, pode ser desafiador, haja vista que, em muitos casos pode ser mais complexa a abstração do conteúdo, sem que haja uma relação com a prática.

É importante compreender que o conhecimento geográfico permite entender os processos naturais e antrópicos que influenciam o espaço geográfico. E o ensino dos componentes físico-naturais no Ensino Básico surge como algo indispensável, uma vez que os discentes, estão expostos a estes componentes em seu cotidiano, Souza (2021).

Desta maneira, como bem lembra Morais (2011) os componentes físico-naturais, devem ser abordados de uma maneira que se leve em consideração a realidade dos estudantes, por meio da contextualização da sociedade atual, elencando relações sociedade-natureza bem como as dinâmicas internas entre estes. Para a referida autora, o ensino realizado dessa forma, ajudaria a superar a dicotomia presente na Geografia escolar. Por conseguinte, permitindo uma compreensão mais integrada das interações entre os aspectos físicos e humanos do planeta.

2.5 A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS

Não é nossa intenção atribuir culpabilidade aos professores pelo modo como o ensino dos componentes físico-naturais geralmente é conduzido. Este é um problema de natureza complexa, cujas raízes remontam à formação profissional e são influenciadas por uma

variedade de fatores, incluindo as políticas educacionais vigentes e as condições estruturais das instituições de ensino.

Desta maneira, conforme Souza (2021) torna-se necessário promover reformas nos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como nos currículos dos cursos de formação de professores. Além disso, é necessário aprimorar as estruturas educacionais, proporcionando suporte e recursos adequados para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, é fundamental direcionar profissionais especializados na área de ensino para colaborar com as editoras de livros didáticos.

Entendemos que, reformas curriculares mal concebidas podem comprometer a qualidade da educação, reduzindo o tempo dedicado a disciplinas essenciais, negligenciando áreas importantes do conhecimento e promovendo abordagens de ensino desatualizadas ou ineficazes. Isso não apenas prejudica o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também pode minar sua capacidade de enfrentar a realidade.

Em pesquisas realizadas com professores do ensino básico, Morais (2019) constatou que os docentes possuem diversas dificuldades no que se refere ao ensino dos componentes físico-naturais. Para esta autora ao se trabalhar a relação professor aluno, conhecimentos didáticos do conteúdo, assim como, a contextualização do ensino com o cotidiano do aluno se mostra como um caminho promissor para se qualificar professores.

Outra questão levantada pela autora é referente a compreender quais os conhecimentos mobilizados pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Para Morais (2019), compreender como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem exige levar em conta suas experiências escolares, mas também é crucial reconhecer que, sem uma base sólida de conhecimentos ancorados em sua área de formação, onde os saberes e as práticas específicas estão integrados de forma coesa, os saberes da ação perdem o seu fundamento.

Com base na citação anterior, reiteramos que não basta ter um alto conhecimento teórico sobre uma determinada temática. De fato, um indivíduo que possua um amplo conhecimento sobre geomorfologia, geologia, climatologia, geohidrologia não se torna automaticamente um ótimo professor de Geografia. Esses conhecimentos são fundamentais, mas se não forem alinhados com uma prática pedagógica eficiente e que considere o objetivo da Geografia Escolar, tornam-se conhecimentos sem propósito no ensino básico.

É necessário recordar o que já mencionamos em seções anteriores. Nosso objetivo, enquanto professores de Geografia, não se trata de realizar a simplificação de conhecimentos enciclopédicos para os discentes. Nosso objetivo principal, ao trabalharmos com os componentes físico-naturais, é o de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e fomentar

a análise reflexiva do espaço geográfico. Para atingir esse propósito, não basta apenas transmitir informações sobre relevo, clima, solos e outros elementos geográficos. É essencial que os alunos compreendam como esses fatores interagem entre si e com as atividades humanas.

Os conceitos assumem um papel de grande importância para o ensino dos componentes físico-naturais, é preciso que os discentes tenham o domínio sobre os mesmos para que assim, possam tecer a leitura do espaço (Cunha, 2018). Neste sentido, como observamos anteriormente, A BNCC deixa bastante a desejar na definição conceitual.

Cunha (2018, p. 26) argumenta que os conteúdos e conceitos,

[...] precisam ser trabalhados pelos professores de maneira integrada, no sentido de não fragmentar os elementos da paisagem e sim analisá-los de maneira relacional. Pois se assim não ocorrer, é provável que a compreensão dos processos, que requisitam os conceitos e conteúdos de que falamos, não aconteça. Os componentes espaciais de ordem física como, por exemplo, o clima, os corpos hídricos, o relevo, o solo, as rochas e a vegetação, se vistos de modo isolado, não colaboram para compreensão da identidade espacial que resulta da interação entre eles, e deles com os outros componentes de ordem humana, como o contingente populacional, a urbanização, as atividades econômicas e as manifestações culturais entre outras.

Este autor ainda chama atenção para a má formação profissional dos professores, que resulta na deficiência didático-pedagógica de se abordar os componentes físico-naturais, assim como os conceitos que são a eles relacionados.

3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Neste capítulo, abordaremos diretamente a percepção dos alunos e dos professores em formação a respeito do ensino dos componentes físico-naturais no componente curricular Geografia. Ao longo das seções, buscaremos compreender a importância atribuída tanto por parte dos discentes quanto dos professores em formação.

3.1 O PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho, constitui-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois buscamos investigar a percepção dos alunos do ensino médio e dos professores de Geografia em formação inicial sobre o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia, com o objetivo de possibilitar reflexões que busquem formas de melhorar o ensino da disciplina. Neste sentido, conforme escrevem Prodanov e Freitas (2013, p. 51), uma pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”.

Esta monografia possui uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender a problemática envolvida no ensino dos componentes físico-naturais por meio da própria percepção dos alunos e dos professores em formação. Assim sendo, como bem menciona Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa busca interpretar a complexidade do fenômeno estudado, valorizando tanto o contexto social e cultural em que o fenômeno ocorre, como as possíveis experiências individuais dos sujeitos envolvidos.

O universo de pesquisa deste estudo corresponde aos discentes do ensino médio e professores em formação. A escolha específica pelos alunos do ensino médio deve-se ao fato de que esses discentes já passaram por todo o ensino fundamental, onde os componentes físico-naturais da Geografia foram mais abordados, sobretudo nos 6º e 7º anos. Em segundo lugar, esperamos que, devido à faixa etária geralmente maior em relação à maioria dos discentes do ensino fundamental, obtenhamos respostas embasadas de uma forma mais crítica, em virtude de uma maior maturidade intelectual.

De acordo com a seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 35, presente na Lei Nº 9.394/1996, compete ao ensino médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, [2023] 1996, p. 25)

No que se concerne à escolha dos professores de Geografia em formação para esta pesquisa, baseamo-nos intrinsecamente na necessidade de compreendermos a percepção desses profissionais durante seu processo de formação inicial. Nosso intuito foi compreender a percepção referente à atribuição de importância que esses profissionais dão ao ensino dos componentes, assim como compreender se seus cursos de formação de professores fornecem os subsídios teóricos, práticos, didáticos e pedagógicos no que se refere ao ensino destes conteúdos no âmbito escolar, levando em consideração o objetivo da Geografia Escolar.

Os professores de Geografia que selecionamos para esta pesquisa são da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Vale salientar ainda que foram selecionados apenas aqueles que já concluíram pelo menos dois estágios curriculares supervisionados em Geografia. Isso se deve ao fato de que ao completarem esses estágios, esses indivíduos já adquiriram experiências no ambiente escolar, tornando-os capazes de responder adequadamente às perguntas levantadas por esta pesquisa.

Dado esses esclarecimentos, acreditamos que essas delimitações propostas podem proporcionar uma base mais sólida para que alunos e professores em formação reflitam sobre suas experiências anteriores e expressem suas percepções de forma mais clara durante a resolução dos questionários. Além disso, com os resultados obtidos por esta pesquisa, esperamos contribuir ao fomentar reflexões que possibilitem direcionamentos para a realização de possíveis modificações nos programas de formação de professores que garantam uma preparação mais eficaz para abordar os componentes físico-naturais.

A concepção deste estudo demandou a consecução de diversas fases metodológicas, que abrangeram desde a revisão da literatura pertinente ao tema abordado até a efetivação da coleta de dados. Para este propósito, foi empregada uma abordagem por meio do uso de questionários, utilizando o Google Forms (Formulários do Google) como instrumento de coleta de dados, direcionada a estudantes do ensino médio e professores em formação. Além disso, ao utilizarmos questionários digitais, torna-se mais flexível para os sujeitos da pesquisa responderem, proporcionando maior comodidade e acessibilidade, pois podem preencher o

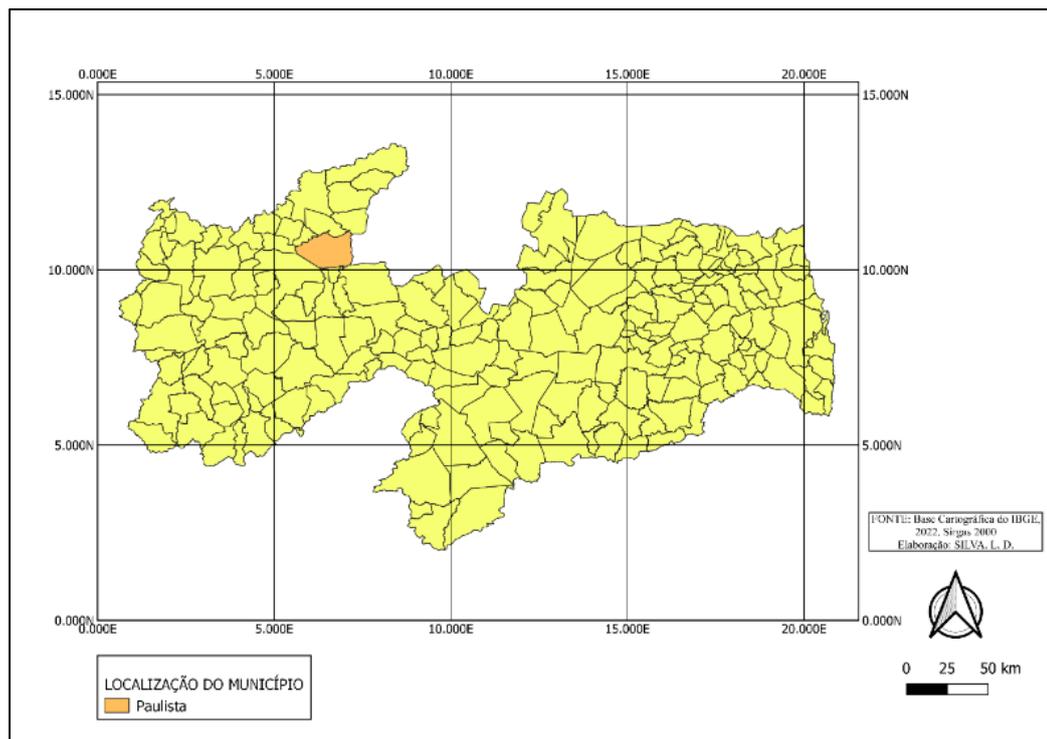
questionário em qualquer lugar e a qualquer momento. Isso potencialmente, pode eliminar as restrições de tempo e localização física que poderiam existir com métodos de coleta de dados tradicionais, como entrevistas presenciais ou questionários impressos.

É importante lembrar que, durante toda a condução deste estudo, respeitamos os princípios éticos, de modo que, nenhum dado pessoal identificável como o nome, telefone, e-mail ou documentos, foi coletado dos participantes. Tal medida foi adotada com o objetivo de preservar a privacidade dos participantes e garantir a integridade do processo de pesquisa. Adicionalmente, é importante destacar que nos questionários, o objetivo da pesquisa foi claramente delineado, juntamente com a explicação sobre como as respostas obtidas seriam empregadas na produção do presente trabalho. Além disso, ressaltamos a natureza voluntária da participação no estudo, garantindo a liberdade de escolha aos potenciais respondentes sem que houvesse quaisquer prejuízos para os mesmos.

Além disso, asseguramos que todos os instrumentos empregados nesta pesquisa foram cuidadosamente concebidos para respeitar e preservar a dignidade, integridade física e emocional dos participantes. Foi realizada uma revisão ética para garantir que nenhum aspecto do estudo representasse qualquer forma de ameaça ou risco para os envolvidos.

A escola onde foi realizada a pesquisa, está localizada no município de Paulista, no sertão do estado da Paraíba (Figura 4). Ao todo, neste município temos duas escolas de ensino médio: a ECIT Francisco de Sá Cavalcante e a EEEFM Professora Margarida Medeiros. No entanto, é relevante observar que a Francisco de Sá Cavalcante adota o formato de ensino em tempo integral, enquanto a escola Margarida Medeiros (Figura 5) segue um horário regular de aulas, em conformidade com o padrão tradicional de meio período.

Mapa 1 – Localização do município de Paulista, Paraíba.



Fonte: Própria do autor (2024)

Figura 6 – Fachada da E.E.E.F. Professora Margarida Medeiros.



Fonte: Própria do autor (2023).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da presente pesquisa um total de dezoito discentes, os quais expressaram suas opiniões sobre o ensino dos componentes físico-naturais por meio de um questionário de doze questões. Destas questões, cinco possuíam a intenção de traçar o perfil dos alunos, enquanto as outras sete, correspondiam necessariamente aos questionamentos sobre os componentes físico-naturais. De acordo com os dados apresentados na tabela 1, é possível observar a distribuição dos alunos conforme seus respectivos anos no ensino médio.

Tabela 1 – Total de alunos da pesquisa por ano/série do ensino médio.

ANO/SÉRIE	Nº DE ALUNOS
1º	2
2º	8
3º	8
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Como é possível observar na tabela acima, a maior parte dos alunos que responderam ao questionário encontra-se no 2º e 3º ano do ensino médio. Além disso, a relação de gênero se apresenta em 8 femininos e 5 masculinos respectivamente (Tabela 2).

Tabela 2 – Gênero dos discentes participantes.

GÊNERO	Nº DE ALUNOS
Masculino	7
Feminino	11
Outro	-
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Por sua vez, a faixa etária média dos participantes, pode ser observado na tabela 3. Sendo que a maior parte dos respondentes possuem entre 17 e 16 anos respectivamente.

Tabela 3 – Idade dos discentes participantes.

IDADE (ANOS)	Nº DE ALUNOS
15	3
16	8
17	6
18	1
Sem resposta	-
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Além disso, também buscamos obter informações sobre a residência dos discentes, se é localizada na zona rural ou urbana do município de Paulista. Podemos observar a distribuição dos indivíduos (Tabela 4).

Tabela 4 – Discentes residente na zona urbana e rural

GÊNERO	Nº DE ALUNOS
Urbana	11
Rural	7
Sem resposta	-
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Em relação aos professores em formação, participaram desta pesquisa um total de três indivíduos, os quais responderam ao questionário composto por nove perguntas. Destas, três tinham como objetivo caracterizar o perfil dos respondentes, enquanto as outras seis abordavam diretamente sobre a suas respectivas percepções sobre o ensino dos componentes físico-naturais. Ademais, conforme visível na tabela 5, os três participantes da pesquisa se identificaram como indivíduos do gênero masculino.

Tabela 5 – Gênero dos professores em formação participantes.

GÊNERO	Nº DE ALUNOS
Masculino	3
Feminino	-
Outro	-
Total	3

Fonte: Própria do autor (2024).

Na tabela 6 apresenta-se a distribuição dos respondentes de acordo com o período em que se encontram em curso. Como podemos observar, todos os docentes em processo formativo encontram-se no 10º período. Além de que, conforme estipulado como critério para a resolução do questionário, todos os participantes já concluíram pelo menos dois estágios curriculares supervisionados em Geografia.

Tabela 6 – Período em que os docentes estão no momento.

PERÍODO	Nº DE PROFESSORES
10º	3
Total	3

Fonte: Própria do autor (2024).

Nas seções subsequentes, serão apresentadas as respostas obtidas dos alunos do ensino médio e dos professores em formação por meio dos questionários.

3.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Nesta seção, iremos abordar as respostas dos alunos do ensino médio a respeito dos questionamentos referente a suas percepções em relação ao ensino dos componentes físico-naturais durante as aulas de Geografia.

Inicialmente, buscamos realizar uma pergunta direta e objetiva a respeito da opinião dos discentes sobre a disciplina Geografia. Fornecemos cinco opções para que o aluno escolhesse qual melhor representa sua opinião sobre a disciplina. Nosso objetivo com este questionamento foi descobrir qual o nível de afeição dos sujeitos para com a Geografia. Ver tabela 7.

Tabela 7 – Opinião dos alunos sobre a Geografia.

RESPOSTA	Nº DE ALUNOS
Considero a Geografia como disciplina favorita.	1
Gosto de Geografia, mas não é minha disciplina favorita.	12
Não gosto.	3
Detesto.	-
Apático (Não gosta e nem detesta).	1
Não respondeu.	1
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Como é possível notar na tabela 7, a maioria dos participantes gostam da Geografia. Apenas um indivíduo a considera como disciplina favorita. As opções “não gosto” foram escolhidas por dois discentes, enquanto “não gosto e nem detesto” recebeu um voto. Algo relativamente promissor é que nenhum indivíduo mencionou detestar a disciplina.

É evidente que, de modo geral, a Geografia se apresenta como uma disciplina escolar com uma taxa de rejeição comparativamente baixa, ao contrário da matemática por exemplo, que frequentemente enfrentam maior aversão por parte dos alunos.

No entanto, é importante analisar esses dados com cautela e criticidade. Em seu estudo, Reis (2015) destaca que, ao entrevistar alguns alunos, estes mencionaram que a Geografia era fácil, pois bastava estudar e decorar o conteúdo. Essa aparente facilidade pode levantar questões sobre se os alunos realmente consideram a Geografia útil em seu dia a dia ou se a percebem apenas como uma disciplina "fácil". Ter essa reflexão em mente, se faz necessária para compreendermos melhor a relação dos alunos com a disciplina.

Além do processo de memorização, que ainda persiste no ensino de Geografia nos dias atuais, destacam-se outros desafios, tais como a profunda abstração dos conteúdos, sua

fragmentação, o foco exclusivo no ensino do conteúdo em si, a excessiva dependência do livro didático e a prevalência de aulas apolíticas (Reis, 2015).

Em seguida, questionamos: *Qual a importância de se estudar Geografia? Para o que ela serve?*. A maior parte das respostas evidenciam uma importância atribuída a disciplina como um meio de se “compreender o mundo”; “aprendermos sobre nosso Planeta”; “Estudar sobre relevo, solo, clima”; “conhecer outras regiões do mundo”. Foi possível observar na maioria das respostas a percepção de uma disciplina generalista, que traz consigo conhecimentos enciclopédicos do mundo todo, assim como, respostas que reforçam a dicotomização da mesma.

Poucas respostas trouxeram uma perspectiva de interação entre o ser humano e o meio. As respostas abaixo por exemplo, correspondem as que mais se aproximam dessa percepção:

A Geografia é importante para aprendermos melhor sobre o nosso planeta, sobre o seu ambiente e como os seres vivos interferem nele. Ela serve para estudar coisas, como: o relevo, solo, clima, hidrografia e vegetação. (Aluno 1)

A Geografia serve para compreender a realidade, entender as diferenças dos lugares e como o ser humano ocupa o Planeta Terra. (Aluno 2)

Estudar Geografia é importante para compreender as relações entre sociedade e espaço, analisar questões ambientais, econômicas e culturais. A Geografia também auxilia na compreensão de fenômenos naturais e sociais, na tomada de decisões políticas e no planejamento urbano e regional. (Aluno 7)

Com base nas respostas obtidas com esta pergunta, dividimos as mesmas em dois grupos. Ver tabela abaixo.

Tabela 8 – A importância de se estudar Geografia.

GRUPO DE RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 - Compreender as relações entre o ser humano e o meio em que se está inserido.	4
2 - Conhecimentos generalistas do mundo e da natureza.	13
3 - Sem resposta.	1
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Posteriormente, procuramos entender quais são os conteúdos que os alunos consideram mais importantes para aprender nas aulas de Geografia e quais eles percebem como menos relevantes. Podemos observar a resposta do Aluno 1, o qual considera como prioritário abordar questões ambientais, visto que as percebe como essenciais para a continuidade da vida dos seres humanos no Planeta Terra.

É importante estudar sobre o clima, já que estamos enfrentando o aquecimento global e condições severas, como lugares em desertificação, furacões e ciclones mais frequentes. Estudar sobre o solo é fundamental para detectar terremotos e águas subterrâneas. Estudar coisas que podem ser úteis para garantir o nosso futuro nesse planeta. Já o que não é importante estudar, é algo difícil de dizer, já que todos nós interagimos com a Geografia de alguma forma. Seja como o que os filósofos achavam dessa relação entre homem e natureza, seja como nós tiramos recursos naturais para construir veículos e depois alteramos o ambiente para construir estradas para serem usadas por esses mesmos veículos, seja como a cada dia degradamos mais e mais a natureza para o nosso "belo consumo", e como isso pode acarretar em consequências irreversíveis, etc. Por isso, é difícil deduzir o que não é importante estudar, já que, de alguma forma, mesmo que indireta, ainda nos relacionamos com a Geografia. (Aluno 1)

Por sua vez, o aluno 7 apresenta uma perspectiva mais utilitarista em relação à Geografia. Ele reflete sobre o propósito dessa disciplina como sendo o de compreender o espaço para possibilitar o planejamento do mesmo.

Tem como objetivo principal entender o espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele. Acho isso. (Aluno 7)

Podemos observar na resposta do aluno 8, claramente um posicionamento que contempla a importância de se compreender as relações homem e meio na disciplina de Geografia. Apesar de não especificar, o discente menciona ainda que deve ser evitado o ensino de “detalhes geográficos muito específicos” sem importância prática para a realidade.

É importante estudar as características físicas e humanas da Terra, os fenômenos naturais, as relações entre sociedade e ambiente, as questões geopolíticas e as questões socioeconômicas. Não é tão importante focar em detalhes geográficos muito específicos que não tenham relevância prática ou atualidade. (Aluno 8)

O aluno 10 por exemplo, enxerga como importante aprender sobre questões de esfera social e natural. Além disso, ele especifica o que poderia ser por exemplo, alguns desses conhecimentos irrelevantes mencionado pelo aluno 8 anteriormente:

Acho importante aprender sobre desigualdades sociais, clima, relevo, mudanças climáticas. **No entanto, não acho importante de corar nomes de lugares, capitais ou países.** (Aluno 10, grifo nosso)

Três alunos afirmaram explicitamente que não consideram importante aprender sobre certos componentes físico-naturais, tais como relevo, solo e vegetação.

É importante estudar sobre política, desigualdades sociais, poluição. **Não é importante estudar relevo, solo, vegetação.** (Aluno 3, grifo nosso)

Na minha opinião o que é mais importante para se aprender é como os países funcionam. **E o que não é tanto é o relevo.** (Aluno 6, grifo nosso)

É relevante ressaltar que alguns alunos optaram por não responder a essa pergunta. No total, foram registradas 14 respostas, algumas das quais divergiram do que foi solicitado no questionamento. A seguir, apresentamos outras respostas obtidas:

Clima e política é importante, não sei se tem algo não importante. (Aluno 4)

Acredito que não exista alguma parte que não devemos considerar que não seja importante, qualquer tipo de estudo é importante. (Aluno 11)

Importante: climas, vegetação, hidrografia, etc. Não importante: solos, relevos, etc. (Aluno 12)

É importante estudar sobre desigualdade social. Não sei o que não seria importante. (Aluno 13)

É importante natureza, sociedade. Não é importante política. (Aluno 14)

As respostas dos alunos, reflete uma variedade de perspectivas em relação ao que é considerado importante de se aprender em Geografia. Pode-se observar uma diferenciação nas prioridades dos alunos, onde alguns temas são percebidos como mais relevantes do que outros, possivelmente influenciados por seus interesses pessoais ou experiências prévias.

A ênfase dada a certos temas, como clima e política em detrimento de solos e relevos, sugere a importância de abordagens interdisciplinares e contextualizadas no ensino da disciplina, que permitam aos alunos explorar conexões entre fenômenos físicos e sociais e compreender como eles moldam o mundo em que vivemos. De modo que, os discentes possam entender que essas temáticas aparentemente distantes umas das outras, podem ser interligadas.

Logo em seguida indagamos os estudantes sobre se existe algum conteúdo/tema que os mesmos gostam mais na Geografia. Em caso afirmativo, solicitamos que especificassem qual seria este conteúdo. O aluno 1, menciona gostar do clima e solo. Além disso, o mesmo percebe a influência entre estes componentes, os interligando-os.

Sim. O clima e o solo, já que os dois estão muito interligados, um tem influência do outro, como por exemplo: Um clima desértico não há como ter boas condições para o plantio devido as altas temperaturas, a falta de corpos d'água e a falta de nutrientes no solo. Já em um clima gelado, como a

Antártida, é difícil plantar também. Ou seja, climas extremos, possuem solos extremos. (Aluno 1)

Outras respostas foram mais diretas e fizeram menções para desigualdades sociais, guerras, questões políticas, impactos da revolução industrial, mudanças climáticas, geopolítica, camadas da terra, hidrografia, relações econômicas entre países. A seguir pode-se observar algumas destas respostas:

Política, guerras, desigualdades sociais. (Aluno 3)

Impactos da revolução industrial. (Aluno 5)

Não gosto tanto de Geografia, porém, acho interessante o tema: mudanças climáticas. (Aluno 8)

Gosto principalmente quando envolve questões sociais, políticas, globalização etc. (Aluno 9)

Adoro estudar Geopolítica. (Aluno 10)

Pode ser observada na tabela 9 as menções que mais se repetiram.

Tabela 9 – Temas/Conteúdos que os discentes mais gostam.

GRUPO DE RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 - Componentes físico-naturais.	3
2 - Questões sociais, políticas ou desigualdades socioeconômicas.	4
3 - Relações econômicas e influência entre países.	3
4 - Guerras/Conflitos.	3
5 - Mudanças climáticas/aquecimento global.	1
6 - Sem resposta ou não gosta de nenhum conteúdo.	4
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Em seguida, tratando diretamente sobre os componentes físico-naturais, direcionamos a seguinte pergunta para os discentes: *Você acha que o ensino de conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação e relevo, na disciplina de Geografia tem contribuído para o seu entendimento sobre o mundo ao seu redor? Explique com exemplos.* A este respeito, destacamos as seguintes respostas:

Sim. Através desses assuntos abordados na disciplina de Geografia, consegui entender mais sobre os tipos de vegetações existentes, como a savana, a

estepe, a tundra, entre outras. Também aprendi sobre os relevos, como o Himalaias, o que explicou o porquê o monte Everest é a maior montanha do mundo. Aprendi sobre como funcionam os rios, águas subterrâneas, dentre tantos outros assuntos importantes que através da Geografia podem ser explicadas. (Aluno 1)

Mais o menos, é legal saber sobre esses temas, mas não vejo muita utilidade. Eles ajudam a termos uma noção sobre nossa região, mas prefiro conteúdos mais voltados para questões sobre países, geopolítica, guerra, desigualdade social etc. (Aluno 2)

Sim, porque ajuda a entender melhor o lugar onde vivemos e como as coisas funcionam e sem esses estudos não saberíamos como muitos eventos naturais acontecem. (Aluno 5)

Sim. Por exemplo, ao aprender sobre os diferentes tipos de relevo, consigo compreender melhor as paisagens que vejo em viagens ou em fotos de lugares distantes. Além disso, ao estudar sobre clima e vegetação, consigo entender as diferenças entre regiões e como esses fatores influenciam a vida das pessoas e dos ecossistemas. (Aluno 7)

O aluno 1, por exemplo, traz uma perspectiva de uma Geografia focada em componentes físicos do planeta, de modo que, para este discente, o ensino dos componentes possui a serventia de compreender a natureza que nos cerca. O aluno 2 menciona que os conteúdos são importantes para se compreender alguns aspectos naturais de nossa região, mas, no entanto, não observa uma utilidade prática. Segundo o aluno 5, tais conteúdos auxiliam na compreensão do ambiente local e dos fenômenos naturais que nele ocorrem. O aluno 7, traz uma reflexão mais ampla e que enxerga as possibilidades de se aprender sobre os componentes físico-naturais, chamando atenção para a influência destes fatores na vida das pessoas.

Outros discentes foram mais breves em suas considerações. Pontuando questões mais específicas ou gerais:

Sim, noção de como funciona o tempo e como o terreno é moldado. (Aluno 3)

Sim, por exemplo, regiões mais frias que outras. (Aluno 4)

Sim. Quando estudei sobre relevo me ajudou a entender por que algumas áreas são montanhosas e outras são planas. (Aluno 9)

Sim, o estudo do solo me ajudou a entender como meus tios escolhem o local do plantio. (Aluno 11)

Sim, por exemplo nós nordestinos que vivemos em um bioma brasileiro a caatinga a escola dá bastante importância especialmente para isso. (Aluno 12)

Sim, aprendemos a identificar qual o relevo presente em determinada região, identificar também qual o clima de uma determinada região, etc. (Aluno 13)

Sim. Permite que eu entenda fenômenos do meu cotidiano, como condições climáticas. (Aluno 14)

Sim. A Geografia nos permite conhecer sobre o mundo. Esses conteúdos podem ajudar a compreender o ambiente onde vivemos. (Aluno 17)

Contribui em conhecer nosso ambiente. (Aluno 18)

Podemos observar respostas que sugerem que o ensino dos componentes físico-naturais possibilita a diferenciação entre áreas e uma compreensão da incidência de determinados fenômenos em uma dada região específica. Destacamos a resposta do aluno 11, que explicitamente menciona que, ao aprender sobre solos, foi capaz de estabelecer uma relação com sua realidade, especificamente no que diz respeito à escolha adequada de um local para plantio por seus familiares. Em outras palavras, este discente encontrou uma utilidade prática para o aprendizado do conteúdo solo.

Em geral, as respostas dos alunos indicam uma percepção comum de que o ensino dos conteúdos promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada do ambiente em que vivem. No entanto, é importante notar que algumas visões são mais restritas do que outras, de modo que, não conseguindo identificar exemplos mais próximos de sua realidade.

Com base nas respostas obtidas, podemos construir a tabela a baixo. Dividindo as respostas em três grupos principais.

Tabela 10 – Percepção sobre a contribuição dos componentes para compreender o espaço.

GRUPO DE RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 - Contribuiu para a compreensão da realidade em que se está inserido.	4
2 - Contribuiu para aprendizados específicos ou generalistas.	10
3 - Não contribuiu. Visão indiferente em relação aos componentes físico-naturais.	4
Total	18

Fonte: Própria do autor (2024).

Perguntamos a seguir aos discentes: “Na sua opinião, para qual finalidade conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação são ensinados?”.

O relevo serve para aprendermos coisas, como: As planícies e planaltos. Já o solo, serve para aprendermos sobre solos férteis para o cultivo; locais perigosos para a construção de moradias, como morros; aprender sobre a erosão. O clima serve para aprendermos sobre o verão, inverno, primavera,

outono, chuvas. A hidrografia serve para aprendermos sobre a água, onde pode ser encontrada, como saber se é segura para o consumo e para a vida marinha. E a vegetação serve para aprendermos mais sobre a vegetação da Amazônia, da caatinga, do por que essa vegetação existe em cada tipo de lugar, etc. Cada uma cumpre o seu propósito para o nosso melhor conhecimento. (Aluno 1)

Para conhecermos as diferenças dos territórios do planeta. (Aluno 2)

Para que os alunos tenham noções básicas do mundo em que vive. (Aluno 3)

Entender o ambiente. (Aluno 4)

Para compreender mais sobre a natureza de cada região. (Aluno 5)

Exemplo do relevo: é importante para sabermos quais são os lugares propícios para a construção de casas, prédios, fábricas, estradas, etc. (Aluno 6)

Com o objetivo de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre o ambiente físico, sua dinâmica e interações, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental e para o entendimento das relações entre o homem e o meio ambiente. (Aluno 7)

Não vejo uma finalidade clara. A maioria desses conteúdos não fazem diferença na minha opinião. (Aluno 8)

São ensinados para nos ajudar a compreender como a natureza funciona e como ela influencia a vida das pessoas. (Aluno 9)

Para melhor conhecimento de nosso meio. (Aluno 10)

Para nos mostrar como enxergar a natureza e o mundo e também para os indivíduos interessados na parte da Geografia que desejam cursar algum tipo de faculdade de Geografia. (Aluno 11)

Aprendizagem somente. (Aluno 12)

Para que possamos não só conhecer, mas também, entender a natureza ao nosso redor e seus impactos na nossa vida. (Aluno 13)

Para se entender um pouco mais sobre a natureza. (Aluno 14)

Para aprender sobre paisagem. (Aluno 15)

Para compreender melhor o território do país. (Aluno 16)

Tabela 11 – Percepção sobre a finalidade de se aprender sobre os componentes físico-naturais.

GRUPO DE RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS
1 - Para compreender o espaço e a realidade em que se está inserido, relacionando os componentes físico-naturais com aspectos sociais.	5

2 - Finalidade generalista, acrítica. Ensino do conteúdo por si mesmo.	10
3 - Sem finalidade clara.	1
Total	16

Fonte: Própria do autor (2024).

Questionamos se os discentes acreditam que as aulas sobre relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação poderia ser melhorada de alguma forma. Em caso afirmativo, os encorajamos a sugerir alternativas ao ensino dos componentes físico-naturais. A este respeito, obtivemos respostas variadas.

Cinco alunos mencionaram que não havia necessidade de melhorar as aulas sobre os mencionados conteúdos. Dos discentes que sugeriram alguma melhora, pode ser observada recomendações de se utilizar recursos e metodologias diferenciadas que superem aulas meramente expositivas.

Segundo o aluno 1, uma alternativa seria a utilização de recursos audiovisuais e dinâmicas em sala:

Através de documentários ou vídeo aulas recomendadas pelo professor, também através de filmes que gerem um certo impacto a quem assiste, como filmes de terremotos ou tsunamis. E brincadeiras para a aula não ser tão monótona, ou seja, fazer algo para as aulas não serem "chatas", tornarem-se mais divertidas.

Já o Aluno 2, também menciona a possibilidade se abordar os conteúdos por meio de dinâmicas e acrescenta sobre a necessidade de se evitar aulas baseadas apenas no livro didático. Em concordância o Aluno 7 menciona atividades mais práticas e interativas, além de sugerir trabalhos de campo. O aluno 8 diz que “[...] daria para melhorar essas aulas de Geografia de várias formas. Ao invés de só decorar nomes de lugares e características, poderia ter mais atividades práticas”.

Entre as atividades práticas mencionadas pelos alunos, o trabalho de campo surge como uma das mais sugeridas. Isso demonstra a necessidade evidente dos discentes serem inseridos em experiências e contextos tangíveis, onde possam aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais, para que desta forma, possam tecer conexões entre realidade e o conteúdo estudado.

A seguir, podemos ver algumas menções ao trabalho de campo realizadas pelos alunos:

Sim, acredito que essas aulas poderiam ser melhoradas através de abordagens mais práticas e interativas, como saídas a campo e entre outras formas. (Aluno 7)

Sim, com mais aulas práticas, como levando para conhecer tipos de vegetações, relevos, etc. (Aluno 9)

Sim, os professores de Geografia poderiam levar os estudantes pra aulas de campo, assim a compreensão sobre o assunto teria mais exemplos. (Aluno 10)

Sim. As aulas poderiam contar com momentos expositivos, permitindo ao aluno ver pessoalmente sobre o que é tratado nas aulas. (Aluno 12)

Como envolve principalmente natureza, acho que seria melhor se a aula fosse mais prática. (Aluno 14)

Neste contexto, como salientado por Cunha (2018), o trabalho de campo por si só não necessariamente leva o aluno a compreender a espacialidade dos fenômenos. No entanto, pode ser um excelente ponto de partida, e, por meio da mediação docente, pode-se construir uma aprendizagem que seja verdadeiramente significativa.

Desta maneira, entendemos que é importante levar a opinião dos alunos em consideração ao preparar uma aula. Acreditamos ser de grande importância ouvir o que esses indivíduos têm a dizer sobre possíveis melhorias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Tabela 12 – Sugestão dos discentes para melhorar o ensino dos componentes físico-naturais.

GRUPO DE RESPOSTAS	Nº DE MENÇÕES
1 - Dinâmicas, aulas interativas e recursos digitais.	7
2 - Trabalhos de campo	5
3 - Não precisa ou não sabe como poderia melhorar.	5
Sem resposta.	1
Total	17

Fonte: Própria do autor (2024).

As dinâmicas em sala de aula, seguidas pelo trabalho de campo, foram as sugestões mais recorrentes entre os discentes. Isso sugere que eles reconhecem a importância não apenas da aprendizagem teórica, mas também da aplicação prática dos conceitos em contextos reais. Essa combinação de abordagens oferece uma experiência educacional mais abrangente e enriquecedora.

Fica evidente que, para a maioria dos respondentes, há espaço para aprimorar o ensino, tornando-o especialmente mais significativo e atrativo para os indivíduos. Isso ressalta a

importância de adotar abordagens pedagógicas mais eficazes que estimulem um maior interesse participativo dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No próximo subcapítulo, abordaremos a percepção dos professores em formação sobre o ensino dos componentes físico-naturais.

3.4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Acreditamos que é de suma importância expor as experiências vivenciadas e as percepções dos professores em processo formativo. Destacamos que optamos por utilizar exclusivamente o termo "Professor/Docente" para fazer referência aos docentes em processo de formação.

Inicialmente, questionamos se os professores gostam de ministrar aulas sobre os componentes físico-naturais. Conforme a tabela 13, pode-se observar que dois professores mencionaram gostar de ministrar aulas sobre os componentes, enquanto um relatou que não gosta.

Tabela 13 – Pergunta: Você gosta de ministrar aulas sobre conteúdos como: relevo, clima, solo, vegetação, hidrografia?.

RESPOSTA	Nº DE PROFESSORES
Sim.	2
Não.	1
Total	3

Fonte: Própria do autor (2024).

Posteriormente, questionamos se os docentes tinham alguma dificuldade em relação ao ensino de conteúdos como relevo, clima, solo, vegetação e hidrografia no âmbito escolar. Consideramos de suma importância essa pergunta, pois ela nos permite identificar áreas específicas onde os professores podem encontrar dificuldades no ensino destes componentes.

Neste contexto, um dos professores mencionou que não possuía dificuldade em ensinar os componentes, os classificando como “conteúdos relativamente simples de serem abordados” (Professor A). Por sua vez, o Professor B expressou suas dificuldades particulares ao abordar os componentes hidrografia, clima e vegetação, bem como ao ensinar sobre a tectônica de placas. O professor C, por sua vez, menciona que,

Ao abordar os componentes físico-naturais do espaço geográfico no âmbito escolar eu tenho um pouco de dificuldade na questão do domínio de conteúdo e em escolher a melhor metodologia para trabalhar essas temáticas no âmbito escolar.

Com base nas respostas obtidas, elaboramos a tabela a seguir, apresentando os componentes nos quais os docentes enfrentam maiores dificuldades em ensinar.

Tabela 14 – Componentes que os docentes mais tem dificuldade em abordar.

COMPONENTES	Nº DE MENÇÕES
Hidrografia.	2
Clima.	2
Vegetação.	1
Tectônica de placas.	1
Total	6

Fonte: Própria do autor (2024).

Neste contexto, Afonso (2015, p. 32) argumenta que “o conhecimento científico obtido na formação superior não é suficiente e não pode ser apenas “adaptado, simplificado e reduzido” para ser levado aos alunos da Educação Básica”. Para a referida autora, existem debates que abordam como transmitir as informações científicas para o contexto escolar, ou seja, como conduzir o ensino na escola de maneira adequada para a Geografia escolar.

Além disto, como bem menciona Cunha (2018, p. 36). “[...] há uma questão ainda mais profunda, a própria compreensão acerca dos conteúdos que serão ensinados, se prejudicada na etapa formativa, afeta concretamente a capacidade de ensinar. Dessa maneira, como se ensina o que não se aprendeu?”.

Indubitavelmente, em última análise, as considerações dos autores acima, nos permite repensar nossas práticas pedagógicas, bem como, o processo de formação de professores, enfatizando a necessidade de um currículo que promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também sua compreensão e aplicação eficaz no contexto educacional.

O terceiro questionamento que realizamos, consistia em compreender como os professores acreditam que devem ser abordados os componentes físico-naturais, tais como relevo, clima, solo, vegetação e hidrografia no âmbito escolar. Nosso objetivo com tal pergunta, foi a de entender a percepção dos professores sobre a importância atribuída a esses componentes no processo de ensino-aprendizagem e como eles percebem as práticas pedagógicas e evidentemente, como tornar tais conteúdos, mais atrativos para os discentes.

Neste sentido, obtivemos as seguintes respostas dos professores A, B e C.

Preferencialmente abordar com base nas características locais, onde os alunos estão situados, para que eles consigam realizar alguma ligação entre o que aprendem em sala de aula com o que convivem em seu cotidiano. (Professor A)

Partindo de conhecimentos mais básicos, acessíveis aos alunos, e sucessivamente evoluindo os conceitos e conhecimentos usando gradativamente linguagem mais técnica, uma vez que os alunos já estarão familiarizados com estes. Explicar a importância do tema e a ligação com o local onde se vive, também ajuda para despertar o interesse dos alunos. (Professor B)

Na minha opinião, esses conteúdos devem ser abordados no âmbito escolar relacionando-os com o cotidiano dos alunos. (Professor C)

Com base nas respostas dos professores A, B e C, observa-se um consenso quanto à necessidade de contextualizar o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira mais tangível para os estudantes. Este enfoque visa aproximar os conteúdos abordados da realidade e do espaço em que os alunos estão inseridos. O professor B por exemplo, destaca a importância de explicar aos alunos o motivo pelo qual o tema em questão está sendo ensinado, enfatizando como esse conhecimento impacta em suas vidas. Desta maneira, acreditamos ser possível uma melhor compreensão dos estudantes ao alinhar os conhecimentos teóricos com o meio em que estão situados.

Fica claro que, todos tendem a concordar sobre a necessidade de considerar o cotidiano e a realidade dos estudantes para tornar o ensino mais significativo. Neste cenário, vejamos o que diz Morais (2011 p. 198):

Nas pesquisas desenvolvidas nas áreas de metodologia do ensino, existe uma tendência de reconhecimento da necessidade de utilizar-se o cotidiano como referência para a construção do conhecimento. Será que o processo de ensino e de aprendizagem encaminhado na Geografia escolar acerca dessas temáticas tem utilizado o cotidiano do aluno como referência? (Morais, 2011 p. 198)

Utilizar o cotidiano como referência é indispensável na Geografia Escolar. É por meio desta relação que o discente poderá realizar as conexões entre o que está aprendendo no âmbito escolar com a sua vivência prática no cotidiano. E desta maneira, conforme Morais (2011) é no cotidiano do aluno que se tem inúmeras referências sobre os componentes físico-naturais. E sobre estes, a autora argumenta que:

Mais que concebê-las como o substrato inerte em que se situa a escola, a casa ou o bairro, é preciso evidenciar que há uma evolução do relevo, das rochas e dos solos e que a sociedade, estruturada em classes sociais e com um modo de produção excludente e segregador, impõe uma nova dinâmica, seja intensificando os processos existentes ou criando outros. (Morais, 2011 p. 198)

Neste cenário, Cunha (2018, p. 35) afirma que: “As licenciaturas não podem fugir a busca por uma maior qualidade na formação inicial, pois o profissional do ensino de Geografia precisa de competência cognitiva e conceitual para articular conhecimento e prática, ciência e cotidiano, academia e escola”.

Para o referido autor, a formação inicial possui uma importância sem precedentes se bem concretizada. Por outro lado, uma formação deficitária, acarreta em grandes dificuldades ao se trabalhar os componentes físico-naturais, assim como, os conceitos que são a eles relacionados.

Sentimos falta de algumas menções dos docentes referentes ao trabalho de campo como uma potencialidade para se abordar os componentes físico-naturais. Como foi possível observar, quando encorajados para mencionar formas de melhorar as aulas sobre os componentes, alguns discentes mencionaram justamente o trabalho de campo como alternativa.

Em concordância com esta perspectiva, Cunha (2018) menciona que é preciso conhecer o lugar de vivência do aluno e introduzi-lo no processo de ensino e aprendizagem dos componentes físico-naturais. Do contrário, permaneceremos em uma abordagem fragmentada e tradicional de ensino. Neste sentido, o mencionado autor considera o trabalho de campo como uma alternativa altamente eficaz para se conhecer o ambiente em que se está localizado.

Os trabalhos de campo permitem uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre o local e global, entre um fenômeno em particular e sua inserção numa lógica mais ampla. As conexões que podem ser feitas a partir do lugar o (re) valorizam, ao mesmo tempo que viabilizam, uma leitura da extensão da espacialidade do que se percebe no imediato. (Cunha, 2018, p. 37)

Dando prosseguimento a exposição das respostas obtidas, em seguida, perguntamos se os professores já haviam tido experiências ao ministrar aulas que contemplavam os componentes físico-naturais, tanto enquanto professores titulares ou na condição de estagiário. Em caso afirmativo, questionamos sobre a percepção dos professores sobre o interesse dos alunos durante essas aulas, buscando compreender se os discentes demonstravam interesse ou desinteresse pelo conteúdo apresentado. A este respeito, obtivemos as respostas a seguir:

No geral depende muito, tem certos conteúdos como o clima, que os alunos dão mais atenção, mas alguns conteúdos como relevo, solo, eles não gostam muito. Ocorre muita conversa na sala de aula. (Professor A)

Desinteresse e dificuldades em assimilar o conteúdo. (Professor B)

Alguns alunos demonstravam interesse, outros não. (Professor C)

Podemos observar que o interesse dos discentes é bastante variável de acordo com o componente que é abordado. De acordo com o Professor B, os discentes possuem dificuldades em assimilar os conteúdos. Por outro lado, conforme menciona o Professor C, o interesse pelo ensino dos componentes é misto, de modo que alguns discentes possuem mais apreço do que outros. Fica evidente que, em muitos casos, os estudantes aparentam não considerar o ensino dos componentes como algo significativo para suas vidas.

Em síntese, podemos compreender que na ótica destes professores, o interesse durante as aulas por parte dos discentes é variado. Como recorda o professor A, determinados componentes possuem uma maior aceitação do que outros, como no caso do clima. No entanto, como sabemos, o ensino destes componentes não se deve ser realizado de forma compartimentada. É fundamental estabelecer conexões entre os componentes, levando em conta a influência mútua entre eles. Além disso, é essencial não negligenciar a presença e a influência da atividade humana.

Dando prosseguimento, entendemos como de fundamental importância, compreender a percepção dos professores em formação sobre seu curso de graduação até então. Desta maneira, indagamos se seus respectivos cursos de Geografia os capacitava adequadamente para abordar os componentes físico-naturais no âmbito escolar. Além disso, pedimos que destacassem tanto aspectos positivos quanto negativos de seus cursos.

Acho que deixa a desejar na questão prática, de didática mesmo, de como tornar essas aulas mais atraentes, a gente não tem isso praticamente sobre esses conteúdos. Apesar dos conteúdos serem simples de explicar e eu particularmente gostar de ministrar, realmente o interesse dos discentes é baixo. (Professor A)

Não, pois o curso apenas exige mais aprendizado dos temas tidos como naturais pelo cursando e capacidade de criar material didático, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento útil e prático para aplicar em uma sala de aula real. (Professor B)

Sim, um ponto positivo é que alguns professores ensinam metodologias que ajudam de maneira significativa a abordar os componentes físico-naturais em sala de aula. Não vejo nenhum ponto negativo. (Professor C)

O professor A chama atenção para um ponto importante: apesar de não possuir dificuldade com o conhecimento em si, existe um déficit no que corresponde à prática pedagógica. O professor B, por sua vez, relata outro ponto de grande significância que é o distanciamento da universidade com a escola. Por outro lado, o Professor C considera positivo

o fato de que em algumas disciplinas são apresentadas aos graduandos metodologias que possibilitam uma abordagem mais eficaz dos conteúdos.

Por fim, na última pergunta, realizamos o seguinte questionamento para os professores: “Na sua opinião, para qual finalidade conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação são ensinados? Esses conteúdos podem ser utilizados para formar cidadãos críticos?”.

Com esta pergunta, nosso objetivo foi claro: entender como os professores percebem a importância de abordar esses componentes na Geografia Escolar. Queríamos saber se os docentes consideram o ensino desses componentes como algo que promove o desenvolvimento do senso crítico e contribui para a formação do indivíduo como um cidadão ativo, ou se o ensino de relevo, clima, solo, vegetação e hidrografia deve ser conduzido de maneira isolada, sem uma contextualização geográfica e pautada em enciclopedismo sem propósito prático.

Por meio desta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Acredito que sim, eles podem servir para que os alunos conheçam a realidade em que estão inseridos. Para que os alunos compreendam o porquê de certos fenômenos ocorrerem em uma determinada localidade e em outras não. (Professor A)

Fazer os alunos entenderem a dinâmica natural do mundo em que vivem, como ele funciona. É útil para formar cidadãos críticos, conscientes sobre ecologia, suas ações e seus impactos, as causas e as consequências de suas escolhas etc. (Professor B)

Na minha opinião, em muitas escolas, esses conteúdos são ensinados com o objetivo de fazer com que os alunos tirem boas notas nas provas e também sejam aprovados no Enem. Esses conteúdos podem ser utilizados para formar cidadãos críticos, até porque quando os professores ensinam esses conteúdos relacionando-os ao cotidiano dos alunos, eles entendem os problemas da sua cidade, por exemplo, que envolvem os elementos físico-naturais, e se tornam cidadãos críticos. (Professor C)

Como destacado pelo professor A, o ensino desses componentes pode ser importante, pois permite aos alunos compreenderem a realidade em que estão inseridos. Ele traz uma reflexão promissora ao ressaltar que a compreensão dos fenômenos físico-naturais pode fornecer uma compreensão sobre as características específicas do ambiente em que o aluno está inserido.

O professor B traz uma perspectiva semelhante, destacando especificamente o papel da influência mútua entre o homem e o meio. Desta maneira, podemos notar que ele enfatiza as possibilidades de compreensão das interações complexas entre a sociedade e a natureza, ressaltando como as ações humanas moldam e são moldadas pelo espaço em que os indivíduos

vivem. A questão ecológica que o professor cita está alinhada com o que Cunha e Leite (2019) mencionam, à medida que, por meio dos componentes físico-naturais, os indivíduos possam realizar o uso responsável dos recursos presentes em seu respectivo ambiente.

O professor C, cita diretamente a possibilidade de o ensino desses componentes auxiliar no desenvolvimento do senso crítico do aluno. Para este professor, à medida que o ensino dos componentes é contextualizado para a realidade dos discentes, estes podem passar a perceber diretamente os problemas que os cerca.

Neste cenário, consideramos promissora a percepção do professorado em relação a importância de se ensinar os componentes físico-naturais nas aulas de Geografia. Pois, os respondentes demonstram considerar as potencialidades que podem ser atingidas por meio da contextualização Geografia desses componentes.

De uma maneira geral, a partir das respostas obtidas, foi possível observar uma diversidade de opiniões e experiências, destacando tanto os aspectos positivos quanto as dificuldades enfrentadas por estes futuros docentes. A análise revelou que, embora alguns professores em formação tenham demonstrado interesse e facilidade em ministrar aulas sobre os componentes físico-naturais, outros enfrentam desafios significativos, especialmente em relação à contextualização dos conteúdos e à prática pedagógica.

As percepções dos professores em formação apontaram para a importância de abordar os componentes físico-naturais de maneira mais tangível e relevante para os alunos, relacionando os conteúdos com suas vivências cotidianas e incentivando uma compreensão mais ampla e contextualizada.

Observamos que existem lacunas na formação acadêmica na visão de alguns respondentes, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica e à aplicação em sala de aula. Essas lacunas sugerem a necessidade de reformulações nos currículos de formação de professores bem como, uma universidade pensada para a escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o ensino dos componentes físico-naturais, quando contextualizado com o cotidiano dos alunos, tem o potencial de estimular o pensamento crítico em relação à sua realidade. Isso possibilita que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda do seu ambiente e se tornem capazes de interpretar o espaço ao seu redor.

Neste sentido, a partir deste estudo, concluímos que os componentes físico-naturais podem desempenhar, de fato, um papel significativo na formação de cidadãos críticos e atuantes. Através da aplicação de questionários aos alunos e professores em formação, identificamos uma série de questões que demandam maior atenção e aprofundamento.

Embora muitos dos alunos participantes da pesquisa demonstrem gostar da Geografia, é necessário refletir se esta disciplina, especialmente os componentes físico-naturais, tem contribuído efetivamente para a formação desses indivíduos. Em geral, podemos observar uma percepção de que a Geografia aborda uma ampla gama de temas. Por isso, em vários momentos, notamos respostas que sugerem uma separação entre uma Geografia que considera as relações entre o homem e o meio natural. Em alguns casos, isso se reflete em uma visão dicotômica da disciplina, alternando entre abordagens físicas e humanas. Assim sendo, frequentemente encontramos percepções que têm dificuldade em compreender a Geografia como uma disciplina integradora de relações que contemplam o espaço geográfico.

Em relação aos professores, identificamos desafios relacionados à formação, os quais podem impactar negativamente o processo de ensino. Esses desafios incluem não apenas lacunas no domínio do conteúdo, mas também na seleção de metodologias de ensino eficazes. No entanto, os professores em formação concordam em um ensino dos componentes físico-naturais que contemple o cotidiano dos alunos, de modo que este, possa aplicar os conhecimentos na prática. Além disso, os docentes expressam a necessidade de uma formação universitária mais alinhada com a realidade escolar, visando desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes. Sem dúvida, esses profissionais em processo de formação compreendem a importância do ensino dos componentes físico-naturais como uma ferramenta para capacitar os alunos a reconhecer e intervir em sua realidade.

A bibliografia que utilizamos como suporte teórico foi fundamental para estabelecermos nossos objetivos e alcançá-los. Portanto, consideramos que a metodologia empregada foi promissora para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Sem dúvida, reconhecemos que a temática dos "componentes físico-naturais" abre várias possibilidades e questões para investigações futuras. Isso inclui o desenvolvimento de

práticas pedagógicas e metodológicas mais eficazes para abordar esses componentes no contexto escolar.

Portanto, nossa expectativa é de que este estudo ofereça inspirações e possa dar direcionamentos futuros acerca da problemática referente ao ensino dos componentes físico-naturais. Nossa intenção é que esta pesquisa auxilie tanto os professores em formação quanto os já formados na reflexão sobre suas práticas e eventualmente pensar em novas metodologias. Dessa maneira, buscamos promover o desenvolvimento de uma Geografia escolar que atinja suas potencialidades e cumpra com as expectativas que lhe são atribuídas de forma tão enfática.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anice Esteves. **Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores**. 236. Tese (Doutorado em Geografia) - PPGG, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes**. ACTA Geográfica, Boa Vista, 179-195, 2017.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do Fenômeno**. Scripta Nova, Barcelona, V. 18 n° 496, 2-14, 2014.
- BISPO, Marcileia Oliveira. **A concepção de natureza na Geografia e a relação com a Educação Ambiental**. Revista TERCEIRO INCLUÍDO NUPEAT–IESA–UFG, v.2, n.1, jan./jun./2012, p. 41–55, Artigo 19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/viewFile/19956/11534>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BRAGA, Rhalf Magalhães. **O Espaço Geográfico: um esforço de definição**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, N° 22, pp. 65-72, 2007.
- BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 mar. 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia Escolar – E os conteúdos da Geografia**. REVISTA VIRTUAL GEOGRAFÍA, CULTURA Y EDUCACIÓN, n° 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/download/7097/5764>> Acesso em 23 fev. 2024.
- CASEMIRO, Poliana. **Chuvas no RS: entenda as causas de uma das maiores tragédias climáticas no estado e por que a situação deve piorar**. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/02/chuvas-no-rs-entenda-as-causas-de-uma-das-piores-tragedias-climaticas-no-estado-e-por-que-a-situacao-deve-piorar.ghtml>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- CAVALCANTI, Francisco Antônio. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaios de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74321933-Geografia-escolar-reflexoes-sobre-conhecimentos-articulados-na-teoria-e-na-pratica-docentes.html>. Acesso em: Acesso em: 14 mai. 2024.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **A abordagem dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia em escolas públicas de Taguatinga-Distrito Federal**. 2018. PP. 111. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.

FERNANDES, Manoel. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Editora Bagagem, 2007.

FERNANDEZ, Carmen. **Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17 - n. 2, p. 500-528, maio-ago, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/jcNkTj9wx5GScw956ZGD4Bh/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 15 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GURGEL, Taís Cristina Nunes Pereira. **Geografia acadêmica e geografia escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

LESTEGÁS, Fransico Rodríguez. **A construção do conhecimento Geográfico Escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia**. In: MUNHOZ, Gislaíne; CASTELLAR, Sônia Vanzella (Orgs.). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Editoração eletrônica: Hernane Martinho Ferreira, 2012. p. 13-27.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia Física: Ciência Humana?**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1996.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Uma questão além da Semântica: Investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no ensino de Geografia**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 41, n. 1, 2021. DOI: 10.5216/bgg.v41.65814. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814>> Acesso em: 28 fev. 2024.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As Temáticas Físico-Naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar**. Temas da geografia na escola básica. pp. 13-43.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As Temáticas Físico-Naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania**. Revista Anekumene, 2º, 194-204, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/download/7242/5903>> Acesso em: 08 mar. 2024.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-13062012-122111. Acesso em: 27 fev. 2024.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de geografia?**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Maria Silvanete Pinheiro da Silva. **O ensino de Geografia física em escolas públicas na cidade de Tefé-AM**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

PASSOS, Messias Modesto. **O Modelo GTP (Geossistema – Território – Paisagem) Como Trabalhar**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), Volume 5, 2016. Disponível em: <<https://comunicata.ufpi.br/index.php/equador/article/view/4274>> Acesso em: 07 de mar. 2024.

REIS, Sabrina Guimarães. **A geografia escolar tem tudo pra ser e não é. Por quê?**. 2015. 150. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANSOLO, Davis Gruber. **A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia e para a Educação Ambiental**. USP, 1996. Disponível em: <<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Teoriaymetodo/Metodologico/s/549.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Emilly. **Temporais no RS: entenda como o relevo de Porto Alegre e as 'marés de tempestade' travam escoamento**. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/07/temporais-no-rs-entenda-como-o-relevo-de-porto-alegre-e-as-mares-de-tempestade-travam-escoamento.ghtml>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4º ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SILVA, Izabelle Cristina Gusmão da; SCHEER, Maria Aparecida Procópio da. **A Dicotomia Entre Geografia Física e Humana na BNCC (2018): uma possível aproximação a partir do conceito de sistema GTP (Geossistema, Território e Paisagem)**. Ciência Geográfica, Volume 27, 1987-1999, dezembro – 2023. Disponível em: <https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVII_3/agb_xxvii_3_web/agb_xxvii_3-10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Sérgio Henrique Pinto. **Geografia física e geografia humana: uma dicotomia a ser superada?**. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, [S. l.], v. 4, n. 4, 2007. DOI: 10.18817/ot.v4i4.411. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uma/article/view/411. Acesso em: 9 fev. 2024.

SOUZA, Alexandre dos Santos. **Análise das temáticas físico-naturais nos livros didáticos de geografia do ensino médio**. 2021. p. 170. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOUZA, José Carlos; PEREIRA, Rodrigo Magalhães. **Uma reflexão acerca do Trabalho de Campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia**. UEG. 2012. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/215/o/uma_reflexao_acerca_da_importancia_do_trabalho_de_campo.pdf> Acesso em: 12 mar. 2024.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Notas sobre a Epistemologia da Geografia.** Cadernos Geográficos, Florianópolis, Número 11, 2005.

TOMITA, Luzia M. Saito. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia.** Geografia, Londrina, v. 8, pp. 13-15, jan/jun, 1999. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10199/9006>> Acesso em: 12 mar. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ORIENTADOR: RODRIGO BEZERRA PESSOA
DISCENTE: LEANDRO DANTAS DA SILVA

1. Atualmente você está em qual ano/série do ensino médio?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual a sua idade?
4. Você é residente da Zona Urbana ou Rural?
5. Das opções a baixo, qual melhor define sua opinião sobre a disciplina Geografia:
 Considero a Geografia como disciplina favorita.
 Gosto de Geografia, mas não é minha disciplina favorita.
 Não gosto da disciplina de Geografia.
 Detesto.
 Não gosto e nem detesto de Geografia.
6. Qual a importância de se estudar Geografia? Para o que ela serve?
7. Na sua opinião, o que É importante estudar em geografia e o que NÃO é?
8. Existe algum conteúdo, tema que você gosta mais na Geografia? Se sim, qual?
9. Você acha que o ensino de conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação e relevo, na disciplina de Geografia tem contribuído para o seu entendimento sobre o mundo ao seu redor? Explique com exemplos.
10. Na sua opinião, para qual finalidade conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação são ensinados?
11. Você acredita que aulas sobre relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação poderia ser melhorada de alguma forma? Se sim, como?

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ORIENTADOR: RODRIGO BEZERRA PESSOA
DISCENTE: LEANDRO DANTAS DA SILVA

1. Qual o seu gênero?
2. Em qual período do curso de Geografia você está?
3. Quantos estágios curriculares supervisionados em Geografia você já realizou?
4. Você gosta de ministrar aulas sobre conteúdos como: relevo, clima, solo, vegetação, hidrografia?
5. Você tem alguma dificuldade em abordar conteúdos como: relevo, clima, solo, vegetação e hidrografia, no âmbito escolar? Se sim, quais?
6. Como você acha que deve ser abordado os componentes físico-naturais, tais como relevo, clima, solo, vegetação e hidrografia, no âmbito escolar?
7. Caso já tenha ministrado aulas que abordem os componentes físico-naturais, qual a percepção que você teve dos alunos? Eles demonstravam interesse, desinteresse?
8. Você acredita que o seu curso de geografia de sua universidade, vem te capacitando adequadamente sobre como abordar os componentes físico-naturais em sala de aula, tais como: relevo, clima, solo, vegetação, hidrografia. Cite pontos positivos e pontos negativos.
9. Na sua opinião, para qual finalidade conteúdos como relevo, solo, clima, hidrografia, vegetação são ensinados? Esses conteúdos podem ser utilizados para formar cidadãos críticos?

