



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

DÉBORA MARIA ARRUDA CORDEIRO DA SILVA

**CAMINHOS PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: O MAPA MENTAL COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS**

**CAJAZEIRAS - PB
2025**

DÉBORA MARIA ARRUDA CORDEIRO DA SILVA

**CAMINHOS PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: O MAPA MENTAL COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Campina Grande,
campus Cajazeiras-PB, como requisito para
obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida

**CAJAZEIRAS – PB
2025**

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

S586c	Silva, Débora Maria Arruda Cordeiro da. Caminhos para o pensamento geográfico: o mapa mental como estratégia didática no ensino dos componentes físico-naturais / Débora Maria Arruda Cordeiro da Silva. - Cajazeiras, 2025. 72f. : il. color. Bibliografia. Orientador: Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida. Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP/2025. 1. Ensino de geografia- proposta curricular-Paraíba. 2. Componentes físico-naturais - aulas de geografia. 3. Formação cidadã. 4. Geografia – ensino fundamental. I. Almeida, David Luiz Rodrigues de. II. Título. UFCG/CFP/BS CDU – 91:37(813.3)
-------	---

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

DÉBORA MARIA ARRUDA CORDEIRO DA SILVA

CAMINHOS PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: O MAPA MENTAL COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Campina Grande,
campus Cajazeiras-PB, como requisito para
obtenção do título de licenciada em Geografia.

Aprovada em: 24 / 04 / 2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA
Data: 05/05/2025 20:01:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Documento assinado digitalmente
RAIMUNDA AURILIA FERREIRA DE SOUSA
Data: 06/05/2025 19:42:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Documento assinado digitalmente
LILIA CRISTINA CRUZ PEREIRA
Data: 05/05/2025 20:04:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Lilia Cristina Cruz Pereira
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista-RR (SMEC)

Dedico esse trabalho a Jesus Cristo, Nossa Senhora mãe de Jesus e todos os santos(as), que estiveram comigo me encorajando nesta trajetória.

E aos meus pais que sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença e graça iluminaram cada passo desta jornada acadêmica. Também a minha “mãezinha” Nossa Senhora, a Santa Rita de Cássia e São Bento, meus santos de devoção, que sempre intercederam por mim à Jesus Cristo.

Aos meus pais e meu irmão, Joelma, Ivan e João Manuel: os amores da minha vida. Minha eterna gratidão por serem minha inspiração e apoio em cada passo desta jornada. À minha mãe, cuja força, amor e resiliência transformaram desafios em lições e iluminaram meus dias, e ao meu pai, que com sabedoria e encorajamento me guiou e fortaleceu, agradeço por me mostrar que sou capaz de vencer qualquer obstáculo. E ao meu irmão, obrigada por estar sempre comigo me apoiando e rezando por mim. Sua presença, incentivo, bom humor e amizade foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente.

Do mesmo modo, sou grata ao meu querido noivo Derlir. Obrigada pelo companheirismo, por cada gesto de carinho, cada palavra de apoio, por ser meu porto seguro e compartilhar comigo os vários momentos dessa trajetória, sendo eles alegres ou não. Agradeço por nunca deixar de confiar em mim, mesmo quando minhas próprias dúvidas insistiam em me desanimar. Com você, pude trilhar essa jornada com mais leveza.

Agradeço imensamente aos membros da minha família, pois cada um, de forma única, contribuiu para que eu chegasse aqui: Aos meus avós Benonia e José, aos meus tios e tias Paulo, Pedro, Loudes, Claudivania, Joedilma e com muita gratidão, dedico também este trabalho (*in memoriam*), a minha tia Claudiana, que, mesmo não estando mais fisicamente presente, continua viva em meu coração e me ajudou muito no início dessa trajetória.

Aos meus amigos(as), Fernanda, Vanessa, Janaina, Rayka, Gean, Tayse, Maria Eduarda, e tantos outros aos quais não mencionei os nomes, porém sabem que tem um espaço especial no meu coração. Agradeço pela amizade sincera durante tantos momentos compartilhados ao longo da minha história acadêmica.

Expresso minha eterna gratidão às minhas colegas de quarto, Laiza, Daniela, Kaline e Gabriele. Agradeço pelas incontáveis risadas, apoio incondicional e pela força que me proporcionaram durante os momentos de saudade e desafios, especialmente pela distância da minha família.

Aos professores do Curso de licenciatura em Geografia da UFCG, em especial, David o meu orientador, Josué, Marcos Assis, Marcelo, Aurília, Mara, Noemi, Aldo e todos os demais que fazem parte da UNAGEO. Sou grata pelo conhecimento

compartilhado, pela paciência, pelo incentivo e por cada ensinamento que contribuiu para minha formação. Vocês foram peças fundamentais nessa caminhada, e levo comigo não apenas o aprendizado, mas também a admiração por cada um de vocês.

Agradeço de coração a todas as pessoas que me acolheram ou me ofereceram auxílio transporte ao longo desses anos de viagens cansativas entre o Distrito de Viana e Cajazeiras. Cada gesto de gentileza fez toda a diferença nessa jornada. Em especial, quero mencionar a Comunidade Nossa Senhora Rosa Mística de Jesus e minha tia Maria, cujo apoio foi essencial para mim.

Agradeço imensamente ao professor Rodrigo Pessoa, que me orientou durante o início deste percurso, e ao meu orientador David Almeida, por me acolher na reta final e por me estender a mão quando mais precisei. Sem o apoio e a dedicação de ambos, certamente não teria conseguido chegar até aqui.

Grata a todos!

“Não fui eu quem ordenou a você que seja forte e corajoso? Não tenha medo e não se sinta acovardado, porque Javé seu Deus vai estar com você por onde você andar.”

Josué 1:9

RESUMO

Na Educação Básica, o aprofundamento no estudo dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia, revela-se como conteúdos que são capaz de contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e plenamente conscientes da realidade que os cerca no espaço geográfico. Dessa forma, o presente trabalho objetiva compreender as orientações curriculares e metodológicas dos componentes físico-naturais para o ensino de Geografia, analisando a importância da formação dos professores, verificando a inserção desses componentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e propondo uma metodologia de ensino baseada em mapas mentais para o 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, este trabalho corresponde a uma pesquisa de abordagem qualitativa, e para o desenvolvimento do presente estudo, nos fundamentamos essencialmente nas discussões promovidas por Callai (2005), Moraes (2000, 2011), Cavalcanti (2012, 2012,2021) e Almeida e Pinheiro (2018, 2022). Como resultado desta pesquisa, elucidamos a potencialidade do ensino dos componentes físico-naturais. Além disso, destacamos a utilização do mapa mental enquanto recurso para articular teoria e prática, a partir do percurso “Lugar Geográfico” presente no livro didático adotado em escolas da rede pública. Este trabalho evidencia a importância e os desafios no ensino dos componentes físico-naturais, sugerindo estratégias para aprimorar as práticas pedagógicas e promover a formação de cidadãos críticos e ativos na transformação de seu ambiente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; componentes físico-naturais; Proposta Curricular (Paraíba); formação cidadã.

ABSTRACT

In Basic Education, deepening the study of the physical-natural components in Geography classes emerges as content capable of significantly contributing to the formation of critical citizens fully aware of the reality that surrounds them in geographic space. Accordingly, this study aims to elucidate the curricular and methodological guidelines for those components in the teaching of Geography: it analyzes the importance of teacher training, examines their integration into the State of Paraíba Curriculum Proposal, and proposes a mind-mapping-based teaching methodology for the 6th year of Brazilian Fundamental Education. This work adopts a qualitative research approach, drawing fundamentally on the discussions of Callai (2005), Morais (2000, 2011), Cavalcanti (2012, 2012, 2021) and Almeida & Pinheiro (2018, 2022). As a result of this investigation, the potential of teaching the physical-natural components is elucidated. Moreover, we highlight the use of mind maps as a resource to articulate theory and practice, based on the “Geographical Place” sequence present in the textbook adopted by public-school networks. Finally, the study underscores both the importance and the challenges of teaching these components, suggesting strategies to refine pedagogical practices and foster the development of critical, active citizens engaged in transforming their environment.

Keywords: Teaching of Geography; Physical-natural Components; Curriculum Guidelines (Paraíba); Mind Maps; Civic Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa de localização do Município de Bonito de Santa Fé - PB	61
Figura 2 –	Rua Projetada	62
Figura 3 –	Rua Manoel Ferreira de Freitas	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GPS	Sistema de Posicionamento Global
PCPB	Proposta Curricular do Estado da Paraíba
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG	Pensamento Pedagógico Geográfico
SIG	Sistema de Informações Geográfica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A IMPORTÂNCIA DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	15
2.1	A relevância da Geografia que se ensina na escola	15
2.2	A formação e papel do professor de Geografia	19
2.3	Os componentes físico-naturais no processo de ensino na Educação Básica	25
3	ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	30
3.1	Análise das diretrizes relativas aos componentes físico-naturais na Proposta Curricular do Estado da Paraíba	30
3.2	Proposta de mediação didática para o 6º ano do Ensino Fundamental	36
3.3	Abordagem dos componentes físico-naturais no 6º ano do ensino fundamental	41
4	PARA ALÉM DO CURRÍCULO, PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA ABORDAGEM DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS	47
4.1	Das orientações curriculares a construção do Pensamento Geográfico	47
4.2	Utilização de mapas mentais para o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais	53
4.3	Uma proposta de mobilização do mapa mental para o ensino no 6º ano através do livro didático: Lugar geográfico	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos críticos e conscientes de seu entorno demanda, entre outras competências, uma abordagem integrada do ensino de Geografia, sobretudo no que se refere aos componentes físico-naturais. No contexto das escolas da rede pública, observa-se que esses componentes (relevo, solos, rochas, clima, hidrografia e vegetação), frequentemente, são abordados de forma fragmentada e descontextualizada, o que pode contribuir para a desmotivação dos alunos e para uma compreensão superficial do espaço geográfico. Assim, torna-se imprescindível repensar as estratégias de ensino a fim de promover a articulação entre teoria e prática, integrando os conhecimentos prévios dos estudantes com metodologias que estimulem o pensamento crítico.

O problema central que este trabalho busca responder é de que maneira as orientações curriculares e metodológicas dos componentes físico-naturais podem ser efetivamente articuladas no ensino de Geografia, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Essa questão se reveste de importância não apenas para aprimorar a prática pedagógica, mas também para contribuir com a formação de educadores que atuem como mediadores do conhecimento geográfico.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as orientações curriculares e metodológicas dos componentes físico-naturais para o ensino de Geografia na Educação Básica. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a importância da formação dos professores de Geografia na mediação dos componentes físico-naturais; (ii) identificar como os componentes físico-naturais estão inseridos na Proposta Curricular do Estado da Paraíba; e (iii) propor uma metodologia de ensino desses componentes físico-naturais associados ao uso de mapas mentais para o 6º ano do Ensino Fundamental.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de oferecer subsídios para a melhoria do ensino de Geografia, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Ao realizar análise bibliográfica de obras especializadas e documental de materiais didáticos, busca-se identificar lacunas, desafios e potencialidades que possam orientar futuras intervenções didático-metodológicas. Dessa forma, espera-se promover a construção de um ambiente

educacional que valorize a integração dos componentes físico-naturais e estimule a crítica e a reflexão sobre a realidade do espaço em que os estudantes estão inseridos.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, sustentada em uma revisão bibliográfica dos principais referenciais teóricos, como Callai (2005), Moraes (2000, 2011), Cavalcanti (2012, 2012, 2021) e Almeida e Pinheiro (2018, 2022), como também na análise documental das diretrizes curriculares, em especial, da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018). A partir dessa abordagem, busca-se estabelecer uma conexão entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas, a fim de identificar e propor estratégias que possam efetivar uma aprendizagem mais contextualizada dos componentes físico-naturais.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a metodologia do estudo. No segundo capítulo, discute-se a importância dos componentes físico-naturais para o ensino de Geografia, destacando sua relevância para a formação crítica dos alunos. O terceiro capítulo é dedicado à análise das orientações curriculares e à identificação das potencialidades e desafios na abordagem desses componentes, com ênfase na Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Por fim, o quarto capítulo apresenta a proposta metodológica de ensino dos componentes físico-naturais, associada ao uso de mapas mentais, e as considerações finais desta pesquisa.

2 A IMPORTÂNCIA DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao longo deste capítulo, buscaremos trazer algumas reflexões a respeito da importância da Geografia no estudo dos componentes físico-naturais, com foco na sua aplicação no ensino de Geografia. Desse modo, será discutido de inicialmente a relevância da Geografia que se ensina na escola, evidenciando sua significância para o processo de ensino-aprendizagem, que busca tornar os conteúdos abordados nas escolas mais próximos da realidade do estudante e proporcionar uma compreensão mais acentuada do lugar em que ele vive.

Posteriormente, aborda-se a formação continuada dos professores, com o intuito de enfatizar sua capacidade de mediar o conhecimento e estimular a criticidade dos discentes sobre o espaço geográfico. Com o intuito de examinar no capítulo os desafios e possibilidades de se implementar uma Geografia pautada nos componentes físico-naturais no contexto educacional. Subsequentemente, investigaremos os componentes físico-naturais, como o relevo, a vegetação, o solo e a hidrografia, destacando a relação entre esses componentes na construção do conhecimento geográfico.

2.1 A relevância da Geografia que se ensina na escola

A Geografia, enquanto disciplina escolar, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes. Segundo Cavalcanti (2012), é essencial que o ensino geográfico vá além da simples memorização de mapas e capitais, promovendo reflexões sobre a relação entre sociedade e natureza. Nessa perspectiva, Callai (2005) enfatiza que a Geografia deve considerar as vivências dos alunos, permitindo que eles compreendam o espaço não apenas como um conjunto de elementos físicos, mas como um território socialmente construído. Vesentini (1989) complementa essa visão ao destacar a necessidade de abordar o espaço geográfico de forma integrada, articulando fatores naturais e humanos. Assim, a Geografia escolar deve proporcionar uma leitura ampliada da realidade, preparando os estudantes para atuarem como sujeitos ativos na sociedade.

Neste contexto, Faria (1989) exemplifica que para estudar os tipos climáticos e compreendê-los é necessário que o estudante tenha conhecimento prévio relacionado ao conceito de clima e que, para estudar o conceito de clima, é importante a presença de conhecimentos preexistente sobre temperatura do ar, pressão atmosférica e precipitação

atmosférica. Assim, segundo Sousa e Silva (2021), a aprendizagem significativa é resultado do processo de interação de conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do discente com o conhecimento novo que será apresentado e/ou descoberto pelo próprio estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, Martín e Solé (2004, p. 61), afirmam que a aprendizagem significativa é:

[...] aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia. [...].

Essa perspectiva ressalta que o simples ato de adquirir informações não é suficiente para a garantia de internalização do conhecimento, pois é preciso que ele se relacione de maneira relevante as vivências e o entendimento pré-existente do aluno. Quando a nova informação encontra sentido no contexto da experiência anterior do estudante, ela não só se torna mais fácil de ser assimilada, mas também promove uma verdadeira transformação no conhecimento já adquirido, enriquecendo a compreensão do estudante.

Acerca disso, entende-se que a Geografia escolar deve ser abordada de maneira a conectar o ensino aos contextos vivenciados pelos estudantes, permitindo que compreendam as dinâmicas espaciais e socioambientais do território em que estão inseridos. Assim, Silva e Araújo (2016, p. 355) corroboram ao afirmar que a Geografia escolar “deve favorecer o raciocínio geográfico e, para isto, o ensino deve se voltar à construção do conhecimento e não somente à memorização dos conteúdos”.

Portanto, o objetivo desse ensino é promover uma aprendizagem entre os alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, experiências e os significados que atribuem ao conteúdo. A Geografia, seja enquanto ciência ou disciplina escolar, desenvolveu conceitos e categorias essenciais para a análise dos fenômenos sob uma perspectiva geográfica. Nesse contexto, Corrêa (2013) destaca os conceitos-chave necessários para o estudo da Geografia:

Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (Corrêa, 2013, p. 16)

Assim, fica evidente que a Geografia tem um papel fundamental na sociedade, pois é capaz de possibilitar aos estudantes uma compreensão mais aprofundada da realidade que os rodeia, bem como o significado de sua espacialidade. Desse modo, segundo Oliveira e Sampaio (2018), a Geografia escolar tem como função alfabetizadora, inserir o seu objetivo de estudo, o espaço geográfico, numa perspectiva interdisciplinar, ocorrendo então, o diálogo

com outras áreas do conhecimento, para que seja possível realizar uma leitura de mundo de uma forma mais crítica.

Nesse viés, é importante ressaltar que para alcançar esse objetivo, torna-se necessário que o docente tenha a clareza de conhecimentos tanto dos processos pedagógicos, como dos conteúdos a serem trabalhados. Pois ainda, segundo Oliveira (2018), quando se ministra Geografia, o professor desenvolve no aluno diferentes possibilidades de conhecimento, fazendo-o ter uma leitura concisa e diversificada do lugar onde se vive e também do mundo que o cerca.

Nesse contexto, para uma Geografia nas instituições Copatti, afirma ser é essencial que:

Os professores de Geografia precisam se utilizar da estrutura de elementos que constituem o pensamento geográfico para estabelecer as reflexões, que vão além da dimensão espacial de um fenômeno, ou seja, que torne possível mobilizar aspectos da ciência geográfica para ler, interpretar e compreender situações que ocorrem em distintas realidades, no que se denomina como mundo da vida. (Copatti, 2019, p. 165).

Contudo, não é suficiente partir exclusivamente da realidade e considerar apenas a dimensão prática na construção de conhecimento e interpretações. Nessa perspectiva, Copatti (2019) assinala que é essencial tomarmos a ciência geográfica em sua estrutura de elementos (epistemológicos, teóricos, conceituais e metodológicos) como centralidade para construir raciocínios e modos de pensar geograficamente. Tendo em vista que, a integração entre a prática e a teoria é essencial para a construção de um conhecimento mais amplo e significativo.

Para Castellar (2005), estudar Geografia envolve partir do lugar e entender as relações entre diferentes lugares, além de analisar os fenômenos em várias escalas. Isso permite que o aluno compreenda melhor a sua própria realidade, fazendo uma leitura mais profunda do espaço em que vive. Assim, a Geografia não se limita a conceitos abstratos, mas se conecta diretamente com a experiência cotidiana, permitindo ao estudante interpretar e refletir sobre o mundo ao seu redor.

Logo, aquela autora destaca que, ao estudar a realidade, a Geografia adquire um sentido mais profundo, evidenciando sua relevância. Ela também ressalta que o aluno:

Deve começar a estabelecer relações entre os lugares, a ler os fenômenos em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido. O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar. (Castellar, 2005, p. 213)

Desse modo, se faz necessário romper com a Geografia tradicional e, para isso, é necessário que se crie concepções teórico-metodológicas apropriadas que permita ao sujeito o reconhecimento do saber do outro, desenvolvendo neste a capacidade de fazer a leitura de mundo, reconhecendo a sua dinâmica e superando aquilo que era visto como verdade absoluta. (Callai, 2005).

No entanto, ainda há professores que apresentam aos alunos uma abordagem da Geografia centrada em uma grande quantidade de informações desconectadas da realidade dos estudantes ou dos eventos atuais. Goulart (2012) explica:

Isso ocorre porque ainda continuamos procurando apoiar nosso trabalho naquilo que chamamos de conteúdo. Essas listagens, com títulos nem sempre entendidos pelos próprios professores, seguem uma ordenação que dificulta a conexão e as possibilidades de trabalhar com a totalidade, ainda que na geografia as redes possam ser facilmente estabelecidas, se o professor conhece as temáticas sobre as quais está ensinado (Goulart, 2012, p. 10-11)

Nessa direção, Oliveira e Sampaio (2018) dizem que, para que se concretize de fato o processo da aprendizagem geográfica é preciso que as temáticas apresentem sentido aos educandos. As atividades, por sua vez, precisam ser envolventes e estimulantes, despertando no aluno o interesse em explorar os diferentes contextos. Aprender Geografia, assim como as outras disciplinas “significa estabelecer um diálogo entre o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com diferentes conceitos já construídos” (Goulart, 2012, p. 12).

Um aprendizado se torna significativo quando se conecta com outros conceitos e ideias relevantes, que fazem sentido para o aluno e já estão presentes em sua mente. Esses conhecimentos prévios servem como base para incorporação de novas aprendizagens. Quando o conteúdo se relaciona de maneira relevante com o que o aluno já sabe, ele consegue não apenas armazenar a informação, mas também aplicá-la de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos. Acerca disso, o pensador Becker (2001) ressalta que:

“O professor [...] acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.” (Becker, 2001, p. 5).

Dessa forma, uma das alternativas que podem ser utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, são as atividades lúdicas, pois são práticas que envolve a liberdade, espontaneidade e a imersão do indivíduo em algo que é prazeroso. Tornando-se uma ferramenta de aprendizado que auxiliam na construção do conhecimento. Elas não apenas facilitam a compreensão de conteúdos complexos, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o processo

educativo mais dinâmico e significativo. Para Freitas e Salvi (2007), o lúdico deve ser visto como um meio importante para estimular a construção do conhecimento, com o objetivo de alcançar metas institucionais. Nesse sentido, as autoras apontam para:

O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (Freitas e Salvi, 2007, p. 04).

Assim, ao utilizar-se da ludicidade como uma estratégia aliado à educação, o educando é capaz de integrar de maneira ativa seus esquemas mentais com a realidade concreta ao seu redor. Oliveira e Sampaio (2018) enfatizam que que o lúdico não está somente ligado a jogos e brincadeiras, mas a dinâmica de grupo, recorte e colagem, música, vídeos, atividades computadorizadas, dentre tantas outras. As autoras ainda apontam para:

A ludicidade como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem somente será válida quanto apresentar um caráter desafiador, despertando e estimulando o educando à construção do conhecimento, possibilitando a compreensão e intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais, ao final a ludicidade deve atingir o objetivo proposto no planejamento do professor. (Oliveira e Sampaio, 2018, p. 119)

Com isso, entende-se que, por meio das aulas de Geografia, é possível estimular no aluno o desejo de explorar o mundo e de se perceber como um cidadão ativo na transformação do espaço. Conforme Straforini (2002, p. 112) “o problema não está em ensinar Geografia a partir da realidade, mas o sentido que se dá a essa realidade”. Logo, cabe ao docente pesquisar e trazer para as instituições que lecionam, propostas pedagógicas diferentes. O conhecimento adquirido pelo mesmo tem a necessidade de ser socializado como também estar acessível a todos. Entretanto, tal conhecimento precisa ser significativo de forma que possibilite ao aluno estabelecer ligações com algo que aprendeu com a realidade vivida (Freitas; Salvi, 2007).

No próximo tópico, discutiremos o papel do professor na construção de uma Geografia, com ênfase em entender como o docente pode mediar a aprendizagem dos componentes físico-naturais de uma forma e a importância da formação continuada para os docentes.

2.2 A formação e papel do professor de Geografia

O papel do professor de Geografia na construção de uma aprendizagem significativa é essencial para o desenvolvimento de uma compreensão profunda dos componentes físicos-naturais do espaço geográfico. Ao mediar a aprendizagem, o docente deve ir além da simples explicação dos conceitos, promovendo conexões entre o conhecimento acadêmico e a

realidade vivida pelos estudantes. Vale salientar que, torna-se um fator primordial a formação continuada, permitindo ao educador adaptar-se às novas abordagens pedagógicas que favoreçam o aprendizado, a adaptação e às demandas do cenário contemporâneo.

Para estabelecer essa discussão, refletiremos sobre a temática fundamentados em alguns autores que destacam a importância da mediação do docente para promover um entendimento mais profundo e significativo da Geografia. Para autores como Pessoa (2017), Delors (2003) e Morais (2011), a formação contínua do professor é essencial para garantir que sua prática pedagógica seja dinâmica e adaptada às necessidades dos alunos e às transformações do cenário educacional. O docente, portanto, não deve ser visto apenas como um transmissor de conteúdo, mas como um facilitador da construção do saber, criando condições para que os estudantes se envolvam de forma crítica com a realidade ao seu redor.

Nessa vertente, Pessoa (2017) destaca, em suas análises, sobre a articulação do modelo de formação acadêmica com o início da atividade docente, entendendo-os como etapas de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Essa abordagem supera a visão tradicional que separa essas duas etapas, ao reconhecer que a formação inicial não é um ponto de chegada, mas o ponto de partida de um aprendizado constante. Nesse sentido, o autor ainda destaca que a clássica divisão entre formação acadêmica e formação em serviço é ultrapassada. Desse modo, acerca disso, Pessoa (2017) ressalta que:

Assim, a primeira passa a ser compreendida como o começo de um extenso processo de aquisição de conhecimento que não finaliza com a conclusão da graduação, mas se alonga em um itinerário de acentuada busca pelo, aprendizado, e a segunda deixa de ser entendida como conserto de falhas da primeira, e passa a ser entendida como o prosseguimento da formação acadêmica finalizada. (Pessoa, 2017, p.83)

Dessa forma, a integração entre a formação inicial e a formação em serviço se torna essencial para a construção de uma profissão que se reinventa e se adapta ao longo do tempo, reforçando a ideia de que a educação docente é um processo dinâmico e contínuo. A formação inicial, embora fundamental para fornecer as bases teóricas e metodológicas, não deve ser vista como o único momento de preparação do futuro educador. Na realidade, é no exercício contínuo da prática pedagógica que o professor aprimora suas habilidades, reflete sobre suas experiências e adapta suas estratégias de ensino às realidades sempre mutáveis das salas de aula.

Desta maneira Delors (2003) coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160)

Assim, ainda em acordo com Delors (2003, p. 159), ao tratar do professor e seu fazer, ressalta que:

[...] para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.

Essa afirmação reforça a ideia de que a formação docente vai além do domínio do conteúdo curricular, envolvendo também o desenvolvimento de competências emocionais e interpessoais que são fundamentais para o sucesso no ambiente educacional, principalmente quando nos referimos ao ensino dos componentes físico-naturais.

Além disso, conforme destaca Delors (2003), a motivação e a qualidade dos professores precisam ser priorizadas pelas políticas educacionais. Isso envolve garantir condições de trabalho adequadas, oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e reconhecer o valor social da profissão docente. Quando os professores se sentem valorizados e bem preparados, essa percepção reflete diretamente em sua prática pedagógica, resultando em melhores desempenhos no aprendizado dos alunos e contribuindo para a transformação da educação como um todo. Portanto, investir na melhoria da qualidade do ensino significa, antes de tudo, investir nos educadores.

De acordo com Soares e Pinto (2001, p.7), “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e gerarem seus próprios conhecimentos”. Essa visão nos traz a ideia de que o docente tem um papel ativo não apenas como mediador de conteúdo, mas como um guia que estimula a criticidade e o desenvolvimento autônomo dos discentes, tendo em vista que cada um traz consigo saberes prévios. Ao seguir essa linha de pensamento, o educador passa a ser um agente que cria condições para que os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem, questionem e construam seus conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Segundo, Freire (2013, p.13), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Essa visão de Paulo Freire, só reforça a ideia de que o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um facilitador da construção do saber. O educador, principalmente o professor de Geografia, ao adotar essa postura, cria um ambiente onde os alunos são estimulados a refletir e enxergar o mundo com um olhar mais crítico.

Nesse contexto, o ensino da Geografia, e especificamente quando nos referimos aos conteúdos voltados ao componentes físico-naturais, vão além da simples memorização de

fatos e conceitos; ele se torna uma ferramenta para entender as dinâmicas que moldam o espaço em que vivemos. Acerca disso, Cavalcanti (2012, p.135-136), ressalta:

[...] não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico. Então, por trás dos conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade, sobre seus diferentes aspectos. [...], pois o que se afirma é que os conteúdos, os temas, são apresentados ao aluno em situações de ensino como meios de ajudá-lo a formar um pensamento peculiar sobre a realidade, na convicção de que esse pensamento contribui para suas práticas sociais. [...] Trata-se de aprender a analisar a realidade em que se vive por meio dos conteúdos, com a contribuição desses conteúdos, que são, nesse caso, tomados como meios, como instrumentos, como ferramentas simbólicas mediadoras da relação do sujeito-aluno com a realidade.

A proposta pedagógica na Geografia, conforme a citação supramencionada, não se limita à exploração de conteúdo específico, mas busca desenvolver no aluno um pensamento geográfico, uma maneira de analisar e compreender a realidade em seus diferentes aspectos. A autora enfatiza que o ensino deve desenvolver uma forma de analisar a realidade, para que a aprendizagem se torne significativa. Esse processo visa não apenas a aprendizagem de conceitos, mas a construção de uma capacidade de interpretar e interagir com o espaço e a sociedade de maneira mais consciente e fundamentada.

Ao se propor uma metodologia que priorize a análise crítica da realidade, o ensino de Geografia se torna um meio de preparar o aluno para agir de maneira reflexiva nas suas práticas sociais, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para o mundo contemporâneo. Sobre isso, Harvey (2000), argumenta que a Geografia deve ir além da simples transmissão de conteúdo, propondo uma análise crítica sobre o espaço e as relações sociais, ajudando os alunos a entender como o território e a sociedade estão interligados. Assim, serão capazes de refletir sobre a realidade em que vivem e entendem, compreendendo as relações espaciais e sociais que a configuram, desenvolvendo uma visão crítica sobre as desigualdades e as dinâmicas de poder que moldam o território.

A Geografia, ao ser ensinada de maneira crítica, através dos componentes físico-naturais, busca proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda das relações sociais e espaciais que moldam o território e a sociedade. Nesse sentido, Lefebvre (1991, p. 29) destaca que “o espaço não é algo neutro, mas um produto das relações de poder, refletindo e reforçando as desigualdades sociais”. Esse pensamento reflete a ideia de que o território não é apenas um espaço físico, mas sim um campo de tensões e dinâmicas de poder, onde as desigualdades sociais se manifestam e se perpetuam. Ao refletir sobre essas questões, os alunos são levados a entender como as estruturas sociais e políticas influenciam as práticas

cotidianas e a organização do espaço, contribuindo para a formação de uma visão crítica e transformadora da realidade.

Nessa direção, para que ocorra uma compreensão de forma mais concreta sobre os processos de construção e transformação do espaço Geográfico, especialmente na perspectiva do ensino de Geografia, torna-se primordial analisar o lugar como uma vivência imediata do espaço. Entretanto, como nem sempre os professores lecionam em suas cidades de origem, é interessante que eles adotem estratégias para conectar o conteúdo com as vivências dos alunos, mesmo que essas experiências não sejam locais.

Desse modo, é fundamental valorizar os conceitos do espaço físico na sala de aula; de modo a proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica e transformadora do lugar. Considerando as experiências e os significados atribuídos pelas pessoas que habitam e interagem com esse território, conforme destacado por Carlos:

[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. (Carlos, 1996, p.14,).

Embora o ser humano frequentemente se encante com paisagens e lugares, muitas vezes, ele não conhece a realidade do espaço em que vive, nem as dinâmicas que nele acontecem. Essa desconexão entre escalas reforça a necessidade de um estudo aprofundado do espaço geográfico. Ao abordar o espaço nas instituições, é essencial que o docente realize uma delimitação clara, pois esse espaço é vasto e abrange diversas escalas de análise.

Morais (2011), em sua pesquisa, notou que é necessário que as secretarias de educação aumentem a oferta de cursos de formação continuada para os professores. Além disso, destaca que é importante incentivar a participação dos docentes em cursos formação continuada oferecidos por outras instituições. Pois, embora uma boa formação inicial seja fundamental, ela não garante a qualificação contínua do professor, o que exige investimentos em sua capacitação ao longo da carreira profissional. Desse modo, os educadores podem se adaptar às novas demandas da educação e aprimorar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais atualizado e significativo.

Ainda nessa perspectiva, sobre a formação continuada dos professores e seus objetivos, Silva (2002) destaca que tem o intuito de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais. Com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

A formação continuada é um processo dinâmico e multifacetado, que vai além da prática imediata da sala de aula. O conhecimento não é algo fixo ou imutável, mas se constrói nas interações entre os sujeitos. Acerca disso, nas palavras de Silva (2002, p. 33), ressalta-se que:

A formação continuada é um conceito complexo e envolve diferentes concepções a respeito de educação e da própria definição de conhecimento. Entende-se que o conhecimento não está pronto, mas que se constrói nas interações entre os sujeitos, no acesso às informações, nas possibilidades dadas pelo contexto sócio-econômico, e nas necessidades individuais. Deve-se sim, pensar a formação do professor, a partir do seu cotidiano escolar, mas indo além do imediatismo da ação pedagógica da sala de aula. Pois, numa época em que verdades são desbancadas numa velocidade assombrosa, não se pode continuar a pensar o conhecimento como algo imutável, único e pessoal, que pode ser medido e enquadrado em números ou palavras.

Segundo Fonseca (2021), destaca que, a formação continuada de professores deve ir além de momentos pontuais de capacitação, como aqueles que oferecem novas abordagens teóricas ou técnicas pedagógicas. Embora esses encontros sejam valiosos, é importante reconhecer que, por si só, não são suficientes para atender plenamente às necessidades dos docentes. A formação precisa ser contínua e de qualidade, assim como a ação docente, garantindo que os professores tenham acesso a recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos adequados para suas práticas cotidianas.

Contudo, além da formação continuada, é necessário também para um ensino de qualidade, um ambiente de trabalho digno para os professores, em concordância ainda com Fonseca (2021, p. 30):

[...] para a realização do trabalho da docência, o professor, precisa de circunstâncias favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, capazes de serem eficazes no espaço pedagógico. Pois, às vezes, as condições são de tais maneiras desumana que, nem se move para despertá-lo à originalidade das suas ideias.

Assim, é evidente que questões como essa acabam desmotivando os professores a lecionarem nas escolas. Em sua pesquisa, Morais (2011) identificou dois principais obstáculos relacionados à profissionalidade docente: a sobrecarga de trabalho na educação e a necessidade de atuar em outra área para completar a renda. Morais (2011) descreve essa realidade como uma situação em que a docência é vista por alguns profissionais como um “bico”, ou seja, uma ocupação temporária ou secundária, desempenhada por necessidade e não por compromisso profissional. O que compromete o comprometimento e a qualidade do ensino do processo educacional. Sendo assim, ainda em concordância com a autora, ela discute que é necessário:

buscar caminhos para que, mesmo em condições adversas, a escola, que não está alheia aos condicionantes sociais, possa ser vista como uma possibilidade de mudança. Em virtude da necessidade de alterar a situação na qual se encontra o ensino, é preciso que os gestores e os professores, em especial, possibilitem que os

diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar, em particular os alunos, tenham uma formação teórico-científica sólida que lhes de subsídios para lutar também por uma educação de qualidade. (Morais, 2011, p. 58)

Assim, Moraes (2011) sugere que a atuação do professor de Geografia precisa ir além da simples transmissão de conteúdos; ela deve ser mediada de forma a estabelecer uma conexão significativa entre o aluno e o conhecimento. A autora defende que os alunos só serão capazes de perceber a importância da educação geográfica, em seu cotidiano quando o professor, ao utilizar uma abordagem teórico-metodológica bem fundamentada, for capaz de estabelecer relações entre o conhecimento científico e as experiências do aluno em seu dia a dia. Nesse sentido, o professor deve proporcionar uma aprendizagem que vá além da memorização de conteúdos, possibilitando ao aluno a construção de um entendimento que faça sentido para a sua realidade e para o mundo ao seu redor.

Dessa forma, a formação docente deve ser capaz de capacitar os professores a adotarem metodologias que favoreçam a construção de uma Educação Geográfica crítica, reflexiva e contextualizada, que prepare os alunos para compreender e atuar de maneira consciente no mundo em que vivem. Ao integrar teoria e prática, o professor de Geografia poderá, assim, contribuir para a formação de cidadãos mais engajados, conscientes de seu papel na sociedade e preparados para lidar com os desafios e transformações do mundo contemporâneo. Sendo assim, a disciplina de Geografia torna-se significativa no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

2.3 Os componentes físico-naturais no processo de ensino na Educação Básica

Os componentes físicos-naturais desempenham um papel essencial no processo de ensino da Educação Básica, pois favorecem a interação entre os alunos e o ambiente ao seu redor. Essa importância ocorre na maneira como os processos naturais de unem às ações humanas, ocasionando situações que podem ser analisadas na sala de aula para promover uma aprendizagem contextualizada. Na Geografia, os componentes físico-naturais são os elementos que constituem o ambiente natural e sobre os quais atuam os processos geológicos, climáticos, hidrológicos e biológicos. De modo geral, incluem-se, o relevo; rochas e solos; clima; hidrografia e vegetação. Desse modo, a pesquisadora Moraes (2011) relata em sua tese que:

Ao entrevistarmos um morador do fundo de vale de uma das margens do córrego, ele relatou que, em virtude de seu lote estar sendo erodido ao mesmo tempo em que o lote de seu vizinho estava sendo "ampliado", escavou a outra margem do córrego para que o processo se invertesse. (Morais, 2011, p. 18-19)

Essa situação específica demonstra de forma clara os elementos naturais, como a dinâmica de um leito fluvial, interação com a ação humana, evidenciando a necessidade de compreender tanto os processos naturais quanto as modificações decorrentes do uso e ocupação do solo, podendo serem exploradas no ensino para aproximar os estudantes da realidade do espaço em que vivem.

Dessa forma, é importante que esses conteúdos sejam apresentados de maneira acessível e contextualizada, pois o ensino das temáticas na Educação Básica deve considerar não apenas os conceitos teóricos da Geografia, mas também a vivência dos alunos e sua relação com o ambiente. Como afirma Moraes (2011, p.38), “portanto, se a Geografia acadêmica não guarda correspondência direta com a Geografia escolar, o ensino das temáticas físico-naturais deverá também ser encaminhado de forma distinta”.

Desse modo, considerando as dificuldades encontradas pelos professores no ensino das temáticas físico-naturais, seja pela falta de recursos didáticos adequados, pela escassez de formação continuada ou pela distância dos locais que lecionam, seria interessante que eles utilizem de metodologias ativas, como estudos do meio, uso de mapas e análises de problemas ambientais locais, tornando o ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos alunos.

Ainda, Moraes (2011, p.38) afirma que para ensinar esse tema na escola, não é suficiente que o professor seja um especialista em Geografia. Assim, ela destaca três referências para o aprofundamento a análise do ensino das temáticas físico-naturais, são elas:

[...] a compreensão da Geografia como disciplina escolar, os conhecimentos docentes, na perspectiva daqueles necessários para a atuação docente, e a cultura escolar, que se situa no contexto em que a educação se desenvolve, ou seja, no campo do conhecimento, das competências, das atitudes e valores que são transmitidos de forma direta e indireta na escola, colocando ritmos de acordo com os diversos sujeitos que a constituem. (Moraes, 2011, p. 38)

Além disso, essa compreensão integradora, nos traz a ideia de um ambiente de aprendizagem que transcende a transmissão de conteúdo. Ao reconhecer a Geografia como disciplina escolar, que reúne não só os conhecimentos técnicos necessários para a atuação docente, mas também os valores, competências e atitudes da cultura escolar, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos alunos.

Dessa forma, o docente atua como mediador e facilitador de um processo de aprendizagem crítico e reflexivo, capaz de conectar os conteúdos geográficos à realidade vivida pelos estudantes. Essa união entre teoria e prática permite que a aprendizagem se torne uma ferramenta para a transformação social, preparando os alunos para compreender e intervir nas dinâmicas do espaço geográfico de forma consciente e ativa.

Ainda sob a perspectiva de Moraes (2011) ressalta:

a escola se configura como um espaço legítimo de formação do cidadão. Ela é concebida como locus preponderante do ensino formal, portanto como uma instituição que cumpre um papel importante na sociedade ao trabalhar com conhecimentos, habilidades e valores. Na escola, os alunos, os professores e os demais sujeitos que a compõem trazem e levam consigo os elementos adquiridos socialmente e aqueles da cultura escolar. (Moraes, 2011, p. 21)

Na compreensão da Geografia como disciplina escolar, é fundamental considerar não apenas os conhecimentos técnicos e específicos dos professores, mas também a cultura escolar. Assim, entende-se que os conhecimentos docentes, quando articulados com a cultura escolar, possibilita que o ensino das temáticas físico-naturais seja planejada e executada de forma integrada a teoria com a prática do cotidiano dos discentes.

Para ilustrar essa articulação entre teoria e prática, Moraes (2011, p. 19) descreve a experiência ocorrida entre 2007 e 2010, quando professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia participaram da elaboração de um fascículo didático sobre as bacias hidrográficas da região metropolitana. Essa iniciativa colaborativa demonstrou que, ao integrar os saberes teóricos com atividades práticas, como o uso de mapas, a análise de imagens de satélite e estudos de campo, os docentes conseguiram transformar o ensino das temáticas físico-naturais em um processo efetivamente conectado à realidade dos alunos. Assim, o trabalho conjunto entre professores e a cultura escolar propicia uma abordagem que vai além da transmissão de conteúdo, estimulando uma compreensão crítica das inter-relações entre os elementos naturais e as intervenções humanas.

Na perspectiva do ensino das temáticas físico-naturais é fundamental considerar como as interpretações dos moradores sobre os elementos ambientais podem enriquecer a compreensão dos processos geográficos. Por exemplo, a maneira como a população percebe e adapta características do ambiente pode oferecer meios importantes para a prática pedagógica. Segundo Moraes (2011, p. 30), “a declividade, tida como um dos fatores para a configuração dessa área como de risco ambiental, foi considerada por parte dos moradores como positiva por contribuir para evitar transtornos nessa localidade em períodos chuvosos.”

Essa percepção evidencia que, mesmo em contextos marcados por condições adversas, os elementos físicos podem ser reinterpretados de forma adaptativa, revelando a complexa interação entre os processos naturais e as intervenções humanas. Ao levar esse exemplo para a sala de aula, o docente tem a oportunidade de promover uma abordagem contextualizada e crítica, preparando os alunos para compreender e atuar sobre as transformações do espaço geográfico.

A compreensão do ambiente e das transformações espaciais de torna mais aprofundada quando se reconhece que a natureza, embora frequentemente apresentada de forma externalizada, é interpretada de maneira singular pelos sujeitos que interagem com ela. Conforme aponta Moraes (2011):

Com o desenvolvimento da pesquisa, ficou evidenciada uma concepção de natureza externalizada, constituída unicamente pelos elementos naturais - vegetação, solos, rochas, redes hidrográficas, etc. Paralelamente, verificamos que a vivência estabelecida pela população no local de moradia levou-a a ter uma determinada concepção de natureza marcada por hostilidade ou virtuosidade. (Moraes, 2011, p.19).

Subentende-se, que o estudo dos componentes físico-naturais não se resume à observação dos elementos isolados, mas envolve também a forma como a sociedade os percebe e os transforma. Dessa forma, integrar essa perspectiva ao ensino permite que os alunos entendam que os processos naturais são dinamizados pelas intervenções humanas, enriquecendo a análise dos fenômenos ambientais e contribuindo para uma prática pedagógica que articula teoria e realidade.

Desse modo, o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica deve ir além da simples apresentação teórica dos elementos naturais, integrando-os à realidade social e cotidiana dos alunos. Conforme Moraes (2000), a ideia de natureza não é fixa ou neutra, mas construída a partir das experiências individuais e coletivas, sendo percebida de diferentes formas dependendo do contexto socioeconômico e ambiental.

Em regiões de ocupação precária, a natureza pode ser vista como um fator de risco e instabilidade, enquanto em áreas estruturadas, os mesmos elementos naturais são encarados como recursos manejáveis e previsíveis. Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos geográficos do dia a dia dos estudantes, incentivando reflexões sobre como as intervenções humanas transformam o espaço e influenciam os processos naturais. Acerca disso, Moraes (2011) destaca que:

A concepção de Geografia e de ensino que perpassa a maneira como o professor trabalha os conteúdos, a seleção que ele realiza das categorias e dos conceitos de análise ajudam o aluno a compreender melhor a importância que tem o ensino de Geografia para o entendimento do seu cotidiano mediante as relações que se estabelecem no tempo e no espaço, entre o físico-natural e o social e entre o local e o global. (Moraes, 2011, p. 24).

Ao apresentar a Geografia de forma integrada, o docente possibilita que os estudantes percebam como os fenômenos naturais e as atividades humanas estão interligados, favorecendo uma leitura crítica do espaço. Assim, a inclusão dos componentes físico-naturais no ensino da Geografia é fundamental para que os alunos compreendam a dinâmica do espaço geográfico e sua relação com a sociedade.

Morais (2011, p. 25) diz que, “se consideramos o professor como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, não precisamos dizer o quão importante é o seu papel para que a aprendizagem seja potencialmente efetivada.” Entende-se, que o docente é o facilitador que cria condições favoráveis para que os alunos possam construir seu próprio entendimento, estimulando a curiosidade, a reflexão e a interação com o conteúdo.

Contudo, a abordagem tradicional do ensino dos componentes físico-naturais, muitas vezes pautada na memorização de conceitos isolados, pode dificultar a compreensão dos processos ambientais e sua relação com a sociedade. Para tornar a aprendizagem mais significativa, é essencial adotar metodologias que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. Estudos de caso, saídas de campo e o uso de recursos visuais e digitais, como mapas interativos e imagens de satélite, são estratégias que auxiliam na compreensão dos fenômenos naturais dentro do contexto vivido pelos estudantes.

Além de favorecer a compreensão dos processos naturais, o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica desempenha um papel essencial na formação de uma consciência socioambiental nos alunos. Ao perceberem que fenômenos como erosão, enchentes e mudanças climáticas não são apenas eventos naturais, mas também refletem as formas de ocupação e exploração do espaço, os estudantes podem desenvolver uma visão mais crítica sobre a relação entre sociedade e meio ambiente.

Dessa forma, estratégias pedagógicas que envolvem a análise de problemas ambientais locais, debates e projetos interdisciplinares permitem que os alunos não apenas compreendam os conteúdos teóricos, mas também reflitam sobre suas responsabilidades como cidadãos na construção de um espaço mais sustentável e equilibrado.

3. ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

Ao longo deste capítulo, propomo-nos a investigar, de forma crítica e reflexiva, as diretrizes relativas aos componentes físico-naturais contidas na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB). Inicialmente, serão delineados os procedimentos metodológicos empregados na análise do documento, enfatizando os critérios que orientam a seleção e a interpretação dos conteúdos. Em seguida, apresentaremos uma proposta de mediação didática específica para o 6º ano do Ensino Fundamental, buscando articular a teoria e a prática no contexto escolar. Por fim, analisaremos de que maneira os componentes físico-naturais são abordados no referido ano, discutindo as potencialidades e limitações dessa abordagem para a promoção de um ensino contextualizado. Dessa forma, o capítulo pretende oferecer uma compreensão integrada das propostas curriculares, contribuindo para o aprimoramento da prática docente em Geografia.

3.1 Análise das diretrizes relativas aos componentes físico-naturais na Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Para compreender de forma detalhada a PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase no 6º ano, torna-se indispensável a adoção de procedimentos metodológicos. Este tópico apresenta os critérios utilizados para selecionar e interpretar os trechos do documento, com o objetivo de identificar as diretrizes, os conteúdos e as orientações pedagógicas que fundamentam a prática docente em Geografia. A abordagem metodológica aqui delineada se estrutura em etapas que vão desde a leitura crítica do currículo até a comparação com referenciais teóricos pertinentes, garantindo uma análise reflexiva e fundamentada.

Além disso, foi realizada uma análise que considerou tanto a intenção declarada de promover uma aprendizagem contextualizada quanto as limitações apontadas na integração entre teoria e prática. A partir dessa comparação, identificou-se que, embora o documento valorize a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas, a sua aplicação prática carece de detalhamento que assegure a efetiva construção do conhecimento pelos alunos como entenderemos posteriormente.

O documento enfatiza a importância de uma abordagem que conecte a teoria à prática, por meio de atividades dinâmicas, interdisciplinares e contextualizadas. Ele sugere o uso de

metodologias que incentivem a investigação e a análise crítica dos fenômenos geográficos “parte do pressuposto de que, para interpretar/analisar o mundo, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.” (Paraíba, 2018, p. 32). Essa abordagem visa desenvolver o pensamento crítico do aluno, considerando essencial para compreender as múltiplas relações entre o meio físico e a ação humana e preparando-os para interpretar e intervir de maneira consciente no ambiente em que vivem.

Conforme apontam estudos recentes sobre o ensino de Geografia, o desenvolvimento da ciência geográfica tem proporcionado um conjunto abrangente de ferramentas teóricas e metodológicas que são fundamentais para a análise dos fenômenos do espaço. Nesse sentido, Copatti (2021) declara que:

O desenvolvimento da ciência geográfica e do pensamento geográfico a ela relacionado nos oportuniza, atualmente, o acesso a um constructo que envolve conceitos, categorias de análise, teorias, métodos, princípios geográficos, processos metodológicos, que consideramos essenciais para interpretar distintos contextos, situações geográficas e fenômenos que ocorrem no espaço geográfico. (Copatti, 2021, p.33).

Desse modo, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) incorpora as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e apresenta princípios fundamentais para o ensino de Geografia, como: analogia, causalidade, localização, extensão, conexão, diferenciação e ordem. Esses princípios orientam a análise dos fenômenos geográficos e a construção do conhecimento. Enfatiza que o ensino de Geografia deve formar indivíduos capazes de intervir de forma responsável no ambiente em que vivem, desenvolvendo habilidades que os tornem cidadãos críticos, participativos, democráticos e eticamente responsáveis.

Logo, no documento da PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018) estabelece os princípios geográficos, pelo qual, os componentes físico-naturais apareceram no item “conexão”, como podemos ver:

e) Conexão: diz respeito à (inter)conexão entre os fenômenos geográficos, possibilitando a capacidade de analisar os fenômenos físico-naturais, socioeconômicos e socioambientais, a partir de múltiplas relações escalares, identificando a ligação entre um fenômeno e outro da escala local a global. (Paraíba, 2018, p. 329)

Subentende-se que, os fenômenos geográficos não ocorrem de forma isolada, mas sim que estão interligados e se influenciam mutuamente em diferentes escalas. Isso significa que, para analisar a realidade, é fundamental identificar como os componentes físico-naturais (como o clima e o relevo), os socioeconômicos (como a urbanização e o desenvolvimento

econômico) e os socioambientais (como a degradação ambiental e a gestão dos recursos naturais) se relacionam.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba, com ênfase no 6º ano do Ensino Fundamental, dispõe de diversas linguagens que são essenciais para a abordagem dos conteúdos, como a visual, por meio de mapas, gráficos, imagens e representações cartográficas. Além disso, a linguagem oral e escrita que são fundamentais para interpretações e discussões dos fenômenos geográficos, e a linguagem digital e tecnológica, com o uso de recursos audiovisuais, softwares de Sistema de Informação Geográfica (SIG), aplicativos e outros instrumentos que ampliam a compreensão e a interatividade com os conteúdos.

Entretanto, embora haja menção a atividades práticas e à utilização de recursos multimodais (mapas, gráficos, *softwares* de SIG, entre outros), o documento não especifica de forma detalhada como esses instrumentos serão operacionalizados no cotidiano escolar. Assim, a reflexão sobre os procedimentos avaliativos torna-se um componente central para a validação da proposta curricular, indicando a necessidade de que os educadores contem com diretrizes mais precisas, assim segundo a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018, p.341) será possível proporcionar ao ensino “uma gama de estratégias elaboradas a partir de orientações e planejamentos direcionados para a aplicabilidade de metodologias eficazes”.

Sobre as novas práticas metodológicas, Cavalcanti (2021) diz que:

É importante experimentar novas práticas de ensinar. Mas é necessário experimentá-las com fundamentos teórico-metodológicos que permitam a formação de conceitos pelos professores sobre sua própria formação, sobre a atuação docente, sobre Geografia escolar, sobre os alunos como sujeitos do processo. (Cavalcanti, 2021, p.26)

Acerca disso, entende-se que, a inovação no ensino é um processo necessário, porém, deve estar embasada em fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a formação de conceitos pelos professores sobre sua própria prática. Nesse sentido, é fundamental que os docentes reflitam sobre sua formação, a atuação em sala de aula, a Geografia escolar e o papel dos alunos como sujeitos ativos do aprendizado. Dessa maneira, a experimentação de novas metodologias não se limita à simples aplicação de estratégias diferentes, mas se constitui em um processo consciente e estruturado, voltado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e com significado para os estudantes.

No que tange ao mapeamento dos conteúdos e sua distribuição, o currículo está estruturado de maneira organizada, iniciando-se com uma introdução que expõe os fundamentos teóricos e a justificativa para a importância do pensamento espacial no ensino de

Geografia. Em seguida, apresenta os princípios fundamentais que orientam a análise do espaço, evidenciando como esses instrumentos são aplicados para compreender a realidade. O documento define, ainda, os direitos da aprendizagem, estabelecendo o que os alunos devem ser capazes de fazer e compreender, tanto nos aspectos naturais quanto sociais, com ênfase na progressão cognitiva do Ensino Fundamental.

Assim, ao tratarmos sobre os direitos de aprendizagem vinculados a dimensão físico-natural do espaço, presentes no documento da PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba, podemos destacar as seguintes:

2 – Entender o espaço geográfico, a partir da relação sociedade/natureza considerando as diversas escalas geográficas – do local ao global, contribuindo para que o sujeito compreenda as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. 4 – Ler, comparar e elaborar as linguagens gráficas e cartográficas, tais como: croquis, desenhos, fotografias, esquemas, imagens de satélites, gráficos, plantas, cartas, mapas e maquetes – possibilitando ao sujeito a análise espacial. (Paraíba, 2018, p. 331)

Uma parte significativa do material é dedicada à definição dos objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades, organizados em quadros que relacionam temas como a modificação antrópica das paisagens, os movimentos da Terra, o ciclo da água, a dinâmica da Terra e a cartografia, além de identificar competências relacionadas à interpretação de mapas e à análise dos fenômenos. Desse modo, a PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018) sugere que:

[...] através dos objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento cognitivo e social em progressão, visando não apenas à transição para o Ensino Médio, mas também o exercício da cidadania. (Paraíba, 2018, p.336)

Assim, o currículo propõe um conjunto de conteúdos e habilidades adequados às características cognitivas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Há uma progressão nos conteúdos, desde noções básicas sobre o espaço geográfico até análises mais complexas sobre as relações entre sociedade e natureza. Podemos observar isso, através desse trecho:

[...] a Geografia deve centralizar-se num ensino que contemple as experiências vividas pelos alunos, forme estudantes com habilidades e capacidades espaciais, facilitando o desenvolvimento geral do aluno que deverá compreender: os fenômenos econômicos, os conflitos de classe, as alterações das paisagens e a complexidade da dinâmica socioambiental, nas diversas escalas geográficas: local, regional, nacional e global. (Paraíba, 2018, p. 328)

Entretanto, uma análise crítica revela que, embora os componentes físico-naturais estejam bem delineados, a articulação entre teoria e prática nem sempre é suficientemente explorada no documento. O currículo sugere o uso de metodologias diversificadas, como atividades práticas, aulas de campo e recursos tecnológicos, mas não detalha de forma clara

como essa abordagem interdisciplinar será efetivamente integrada aos demais componentes curriculares, especialmente aqueles relacionados aos aspectos culturais, sociais e econômicos. Essa limitação pode dificultar que os alunos estabeleçam conexões reais entre os conteúdos teóricos e suas experiências cotidianas.

Becker (2001) indica uma perspectiva epistemológica que questiona o modelo tradicional de ensino, fundamentado no mito da transmissão do conhecimento. Becker (2001) propõe que os modelos pedagógicos podem ser classificados em diretivos, não-diretivos e, mais recentemente, em modelos relacionais. O modelo diretivo, mais tradicional, pressupõe que o professor é o único detentor do saber e o aluno, uma “tabula rasa”, que apenas absorve o conteúdo. Essa concepção limita o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, já que reproduz uma relação hierárquica e unidirecional entre professor e aluno.

Ao comparar a perspectiva do modelo diretivo com a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba, nota-se que, embora o documento enfatize a progressão dos conteúdos e a importância de atividades práticas e do uso de recursos tecnológicos para estimular o pensamento espacial, há uma tensão entre a intenção de formar cidadãos críticos e a possível manutenção de práticas pedagógicas que ainda privilegiem uma abordagem linear e transmissiva, como a mediação direta de conhecimento. Essa crítica remete à constatação de Becker (2001) de que, sem uma transformação epistemológica, que passe a reconhecer o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, o ensino tende a reproduzir modelos autoritários, mesmo que disfarçados de práticas inovadoras.

Os resultados desta análise metodológica oferecem importantes subsídios para a prática docente, permitindo que os professores repensem e aprimorem suas estratégias de ensino de Geografia. Em primeiro lugar, a avaliação dos critérios, como a coerência com a BNCC, a adequação ao nível de ensino e a articulação entre teoria e prática, evidencia a necessidade de romper com alguns modelos pedagógicos. Acerca disso, Becker (2001, p. 9) ressalta que, “a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras - sustentadas por epistemologias empirista ou apriorista”.

Diante da riqueza de informações e da diversidade de diretrizes apresentadas no documento curricular, torna-se imprescindível ampliar a abordagem metodológica para que a análise não se restrinja à leitura e comparação teórica, mas também dialogue com a realidade prática das escolas. Assim, além da leitura crítica e do confronto com os referenciais teóricos, propõe-se a incorporação de estratégias que permitam a triangulação dos dados e a

participação dos profissionais da educação. Em sua tese, Pessoa (2017) sustenta que a realidade escolar pode se configurar como um ambiente complexo, quando afirma que:

O que se constata que vários professores da Academia, formadores de futuros educadores, não possui uma percepção ao menos compreensível daquilo que existe efetivamente nesses estabelecimentos de ensino, o que pode colaborar ainda mais para ampliar o espaço existente entre os licenciandos e a realidade escolar que estes precisarão encarar em momento posterior a formação. (Pessoa, 2017, p.103)

Consequentemente, compreende-se através da citação que muitos professores que atuam na formação de futuros educadores carecem de uma compreensão adequada da realidade prática dos estabelecimentos de ensino. Em outras palavras, esses formadores não estão suficientemente familiarizados com as condições, desafios e dinâmicas presentes nas escolas, o que pode resultar em uma formação teórica que se distancia da prática, desse modo, faz necessário a atualização curricular das licenciaturas e o papel dos estágios. Essa desconexão acaba ampliando o abismo entre o que os licenciandos aprendem na academia e o ambiente escolar que terão de enfrentar após a conclusão de sua formação.

Portanto, embora a PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba apresente diretrizes teóricas robustas, sua implementação prática pode se mostrar inviável em muitos contextos escolares. Isso se deve, em grande parte, às condições reais enfrentadas pelas instituições, que nem sempre dispõem dos recursos e da infraestrutura necessários para a plena operacionalização das propostas. Dessa forma, os docentes podem encontrar dificuldades para transpor as orientações teóricas para a prática, evidenciando a necessidade de adaptações que considerem as especificidades e limitações do ambiente escolar.

A triangulação desses dados, oriundos da análise documental, dos relatos empíricos, fortalece a validade dos resultados e permite identificar pontos críticos que necessitam de aprimoramento. Essa abordagem integrada revela, por exemplo, que a implementação dos princípios de “conexão” e “causalidade” destacados na PCPB - Proposta Curricular do estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018, p. 329) pode ser comprometida pela falta de formação continuada dos docentes e pela escassez de recursos tecnológicos em determinadas realidades escolares como foi discutido anteriormente.

Adicionalmente, a comparação entre instituições com contextos socioeconômicos distintos pode evidenciar como as diretrizes curriculares são adaptadas, ou mesmo distorcidas, conforme as condições locais. Ao contrastar experiências de escolas com infraestrutura tecnológica avançada e aquelas com recursos limitados, torna-se possível mapear a eficácia das estratégias propostas e sugerir adaptações que tornem o currículo mais flexível e inclusivo.

Por fim, em relação as avaliações propostas no documento da PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba é possível observar associações com os conteúdos de Geografia. Buscando medir o conhecimento teórico, mas também a capacidade dos alunos de aplicar conceitos geográficos na análise da realidade. Isso significa que as avaliações devem abranger aspectos práticos, como a interpretação de mapas, a análise de fenômenos naturais e a compreensão das relações entre sociedade e meio ambiente. Analisaremos essa questão de forma mais aprofundada a seguir.

3.2 Proposta de mediação didática para o 6º ano do Ensino Fundamental

No contexto da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) a mediação didática para o 6º ano deve considerar os componentes físico-naturais como elementos centrais para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Essa abordagem propõe a articulação entre os saberes prévios dos alunos, oriundos da Educação Infantil, e a progressão para análises mais complexas que integram fenômenos naturais e suas inter-relações com as atividades humanas.

Acerca disso, a PCPB, destaca a importância da “analogia” para o ensino. Vemos isso através de:

[...] parte da comparação entre os fenômenos geográficos entre diferentes lugares, considerando-se as singularidades, as especificidades e as semelhanças em processos locais e globais, permitindo a análise do espaço geográfico, a partir de singularidades e complementaridades. (Paraíba, 2018, p. 329)

Desse modo, através do documento da PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018) compreendemos que o período de transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é fundamental que o professor valorize o princípio da analogia. Nesse estágio, espera-se que os alunos já tenham desenvolvido habilidades que lhes permitam estabelecer comparações entre diferentes fenômenos geográficos, analisando semelhanças e diferenças entre distintas regiões e espaços geográficos.

Por outro lado, sobre o princípio da ordem a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018, p. 329) “refere-se ao modo de estrutura do espaço, de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu ao longo do tempo, em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.” Além disso,

[...] o princípio da ordem coloca-se como mais relevante nos anos finais do Ensino Fundamental, devido à maior complexidade desse princípio, e tendo em vista a progressão cognitiva durante toda essa etapa de ensino – além de se constituir como central à transição para o Ensino Médio. (Paraíba, 2018, p. 330).

A Proposta Curricular da Paraíba enfatiza que o estudo dos componentes físico-naturais (como a dinâmica climática, a hidrosfera, a litosfera e a biodiversidade) devem ser mediados por meio de experiências que dialoguem com a realidade local, permitindo aos alunos relacionar fenômenos naturais, observados no espaço paraibano, com processos de escala global. Essa mediação visa que os estudantes possam adquirir o raciocínio lógico para melhor desenvolvimento educacional.

Desse modo, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental serão capazes de interpretar transformações no meio. Pois, ao comparar e analisar modificações na paisagem decorrentes de ações humanas e processos naturais, os alunos desenvolvem uma visão crítica e integrada. Podemos observar isso através da PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018, p. 331) ao mencionar que, “perceber no meio físico natural os recursos disponíveis e as diferentes formas de uso, reconhecendo as inúmeras possibilidades de transformação da paisagem e os impactos socioambientais decorrentes.”

Além disso, o currículo propõe que para que o ensino se torne contextualizado, os professores ao abordarem as temáticas físico-naturais nas aulas, estabeleçam relações entre a circulação atmosférica, o ciclo da água, os movimentos tectônicos e a biodiversidade, facilitando a compreensão da interdependência entre os elementos naturais. Podemos observar através do fragmento:

A partir do 6º ano, espera-se que o aluno compreenda com mais profundidade a interpretação dos mapas, os fatores que levaram à desigualdade, a noção de espaço, a biodiversidade e o papel do homem no mundo. Além disso, propõe-se também a retomada de uma identidade sociocultural. Também são feitos estudos geográficos de outros continentes, como América, África e Ásia. (Paraíba, 2018, p.342)

A abordagem metodológica sugerida no documento propõe estratégias que promovem a aprendizagem ativa e a construção coletiva do conhecimento. Entre as propostas sugeridas para instrumentalização e recursos à disposição do/a professor/a dentre elas destacam-se:

a) tematizar a sala de aula para a disciplina de geografia com mapoteca (mapas táteis, mapa mundi, da América, mapa do Brasil, mapa do nordeste, mapa da Paraíba e mapa do município onde se localiza a escola); b) constar em sala de aula o globo terrestre, mapas temáticos de vegetação, clima, recursos minerais, geologia e geomorfologia da Paraíba etc.; c) dispor para as aulas de geografia de aparelhos audiovisuais, notebook e datashow; d) utilizar aplicativos em smartphones e óculos de realidade visual, GPS, etc; e) desenvolver procedimentos e experimentos, utilizando tecnologias sociais, reutilização de matérias para produção de pluviômetro, termômetro etc; e f) fornecer cursos de formação para a utilização de softwares livres de SIG (Sistema de Informação Geográfica) (Paraíba, 2018, p. 341)

Segundo a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p. 342) “a aprendizagem de forma participativa se torna agradável e motivadora, sendo cada estudante

em potencial o ator do ensino e de sua própria condição de aprendiz”. A aprendizagem de forma participativa privilegia a construção coletiva do conhecimento, transformando os alunos em protagonistas de seu processo educativo. Nesse modelo, a interação entre professores e estudantes é essencial, estimulando o diálogo, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre o conteúdo abordado.

Portanto, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p. 342) menciona que “aos professores/as, cabe desenvolver, juntamente com os alunos, os olhares geográficos orientados por suas experiências e troca de conhecimentos como princípios avaliativos.” Em outras palavras, os docentes devem integrar as vivências dos estudantes ao processo de avaliação, incentivando-os a interpretar e refletir sobre os fenômenos geográficos a partir de suas próprias experiências.

A avaliação, conforme orientado no documento, é concebida como um processo contínuo e formativo. Em concordância com as diretrizes estabelecidas pela PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p. 345) “avaliar é sempre uma etapa que requer muitos cuidados e que seja realizada em processos transparentes, justos e democráticos”. Ou seja, a avaliação deve integrar diferentes momentos e fontes de informação, permitindo que os professores identifiquem tanto os avanços quanto as dificuldades dos estudantes e, a partir disso, realizem intervenções pedagógicas que promovam a melhoria do ensino.

Em um cenário em que a avaliação é entendida como um processo contínuo e formativo, é fundamental que suas práticas sejam constantemente repensadas para favorecer um ambiente educacional mais dinâmico e equitativo. Essa abordagem amplia a avaliação para além da simples mensuração de resultados, permitindo que ela se torne um instrumento de reflexão e de acompanhamento do desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, ao transformar a avaliação em um processo dialógico e construtivo, cria-se uma oportunidade para identificar avanços e desafios, promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes. Como enfatiza o documento, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA 2018, p. 345) “é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas.”

Além disso, essa abordagem renovada da avaliação impulsiona os educadores a adotarem metodologias que vão além do tradicional exame escrito, incorporando estratégias como a autoavaliação e a avaliação formativa. Essa perspectiva não só reconhece o valor dos erros como parte integrante do processo de aprendizagem, mas também promove uma cultura

escolar inclusiva e colaborativa, onde cada experiência é considerada relevante para o desenvolvimento integral do aluno.

Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento dinâmico que orienta tanto o ensino quanto a formação contínua dos professores, incentivando-os a atuarem como facilitadores e mediadores do conhecimento e a criarem ambientes educacionais que estimulem o protagonismo, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, para que ocorra uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem. A PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba, vem nós dizer que:

No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental, será necessário considerar o que as crianças aprenderam na Educação Infantil. Todavia, faz-se necessários haver o monitoramento das aprendizagens ao longo dos anos, proporcionando os momentos de transições para níveis mais complexos de aprendizagens, de maneira gradativa e acompanhada da necessidade de se conhecer as potencialidades e dificuldades de cada estudante. (Paraíba, 2018, p. 345)

Desse modo, só enfatiza a perspectiva da importância de valorizar e integrar os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil ao longo do Ensino Fundamental. Ela destaca que o aprendizado não é um evento isolado, mas um processo contínuo que deve ser acompanhado e monitorado pelos educadores. Esse acompanhamento permite identificar as potencialidades e dificuldades de cada estudante, possibilitando a transição gradual para níveis mais complexos de aprendizagem.

Em outras palavras, para que o desenvolvimento seja efetivo, é fundamental que o ensino seja adaptado às necessidades individuais dos alunos, garantindo que as experiências anteriores sirvam de base para o aprofundamento dos conteúdos e para a construção de novos saberes, assim, o ensino pode se tornar contextualizado para que os alunos possam pensar criticamente o mundo ao seu redor. Dessa forma, a proposta curricular vai dizer que:

É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. (Paraíba, 2018, p.345)

Contudo, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018) afirma que, “o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.” Portanto, essa afirmação implica que, embora a aprendizagem comece a partir da realidade mais próxima dos alunos, os lugares onde vivem e convivem, ela não deve se limitar a esse contexto.

À medida que os estudantes avançam no processo educativo, é necessário ampliar sua compreensão do espaço, introduzindo conceitos como os citados, tendo em vista que,

permitem analisar o mundo em diferentes escalas. Assim, isso significa que os alunos devem aprender a relacionar o local ao global, compreendendo como os fenômenos geográficos e sociais se interligam em níveis mais amplos, percebendo as influências e conexões entre diferentes lugares e suas dinâmicas.

Os conteúdos, como a descrição dos movimentos do planeta, o ciclo da água e as transformações geológicas são trabalhados de forma a relacioná-los com a realidade paraibana. Isso permite que o aluno compreenda como os fenômenos naturais se manifestam tanto em seu entorno quanto em escalas maiores, desenvolvendo uma percepção crítica e contextualizada do espaço. Observamos isso através de um dos trechos sobre os direitos de aprendizagem para o ensino de Geografia nos anos finais do Fundamental:

Entender o espaço geográfico, a partir da relação sociedade/natureza considerando as diversas escalas geográficas – do local ao global, contribuindo para que o sujeito compreenda as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. (Paraíba, 2018, p.331)

Além disso, a mediação propõe o uso de instrumentos como mapas (tanto tradicionais quanto temáticos), globos terrestres, modelos tridimensionais e softwares de Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Esses recursos auxiliam na representação e análise dos fenômenos naturais, facilitando a transição do concreto para o abstrato e promovendo o pensamento espacial. A PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p. 341) ressalta isso quando diz, “constar em sala de aula o globo terrestre, mapas temáticos de vegetação, clima, recursos minerais, geologia e geomorfologia da Paraíba etc.”

A proposta incentiva a realização de atividades práticas, como experimentos que simulam o ciclo da água ou a construção de instrumentos (por exemplo, um pluviômetro), e aulas de campo, que possibilitam a observação direta dos fenômenos físicos-naturais. Essa prática aproxima o conteúdo teórico da experiência cotidiana, estimulando a investigação e a reflexão crítica. Essa afirmação é destacada quando o documento explica que: “desenvolver procedimentos e experimentos, utilizando tecnologias sociais, reutilização de matérias para produção de pluviômetro, termômetro etc. (Paraíba, 2018, p. 341)

O documento ressalta a importância de metodologias que integrem diversas linguagens e que promovam a participação dos alunos. A mediação didática, nesse sentido, busca articular conhecimentos de Geografia com outras áreas, valorizando as vivências e experiências prévias dos estudantes, o que contribui para a construção de uma identidade socioambiental e para o entendimento das interações entre o ser humano e o meio natural. Dessa forma, o documento nos diz que:

A aprendizagem de forma participativa se torna agradável e motivadora, sendo cada estudante em potencial o ator do ensino e de sua própria condição de aprendiz, considerando-se o que cada estudante sabe e do que necessita saber. (Paraíba, 2018, p. 342)

Em síntese, a proposta de mediação dos componentes físicos-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental, segundo a proposta curricular da Paraíba, privilegia uma aprendizagem dinâmica e contextualizada. Ao utilizar recursos visuais, tecnológicos e experiências práticas, o currículo orienta o professor a promover atividades que permitam aos alunos não só identificar e descrever os fenômenos naturais, mas também refletir sobre as inter-relações entre o ambiente natural e a ação humana, desenvolvendo assim um pensamento crítico e um conhecimento integrado do espaço geográfico.

3.3 A abordagem dos componentes físico-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental

A abordagem dos componentes físico-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental, conforme delineada na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, busca aproximar o aluno do universo dos fenômenos naturais por meio de uma aprendizagem contextualizada e situada na realidade do espaço paraibano. Essa perspectiva pedagógica parte do pressuposto de que o conhecimento dos processos naturais, como os movimentos da Terra, o ciclo da água, a dinâmica climática e as transformações das paisagens, deve ser construído a partir da observação e da análise crítica dos elementos que compõem o meio ambiente, permitindo ao estudante estabelecer conexões entre a teoria e a prática.

No contexto paraibano, os exemplos locais desempenham um papel fundamental. Ao utilizar paisagens, padrões climáticos e elementos naturais típicos da região, o docente incentiva os alunos a reconhecerem e interpretarem as especificidades de seu território. Por exemplo, a comparação entre paisagens naturais preservadas e aquelas modificadas pelas atividades humanas na Paraíba possibilita compreender, de maneira concreta, as transformações socioambientais ocorridas ao longo do tempo.

A paisagem, enquanto categoria central no ensino de Geografia, vai além da simples percepção visual do ambiente. Conforme a PCPB menciona:

[...] além de referir-se à relação visível do espaço, a paisagem é um conjunto de formas, que em determinado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações entre homem e natureza, constituindo-se como um conjunto de objetos concretos. Nessa perspectiva, essa categoria é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, numa construção transversal. (Paraíba, 2018, p. 330)

. Essa abordagem possibilita que os alunos não apenas identifiquem os elementos visíveis do meio ambiente, mas também compreendam os processos de transformação que configuram o território ao longo do tempo. Dessa forma, os conteúdos curriculares convidam o estudante a observar e interpretar as modificações ocorridas no ambiente, valorizando as especificidades do espaço paraibano. Essa perspectiva transforma o território em um laboratório vivo, onde se pode investigar e discutir as dinâmicas socioambientais em constante mudança.

Essa prática não só enriquece o processo de aprendizagem, como também fortalece o senso de pertencimento e a identidade local. Em um dos objetivos de aprendizagem, na PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p.336) com ênfase no 6º ano do Ensino fundamental, podemos notar esta perspectiva a partir da seguinte passagem, “comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência - com enfoque no espaço paraibano - e os usos desses lugares em diferentes tempos por determinados grupos sociais.”

Os elementos naturais da Paraíba manifestam-se de forma singular, refletindo a diversidade dos domínios morfoclimáticos que caracterizam o território. A presença de formações vegetais típicas, o relevo variado e os padrões climáticos específicos configuram um cenário que serve de base para a compreensão dos processos naturais locais. Essa riqueza natural, própria do espaço paraibano, é entendida como um componente dinâmico que interage com as atividades humanas e que, quando estudada, contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Conforme evidencia a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba:

Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (Paraíba, 2018, p. 336)

Além disso, a abordagem dos elementos naturais não se limita à identificação dos componentes isolados, mas estimula uma análise crítica sobre suas inter-relações e impactos. Ao investigar as condições locais, como a distribuição dos recursos hídricos, a formação do solo e as variações climáticas, os alunos são convidados a perceber que esses elementos compõem um sistema integrado, moldado por processos históricos e ecológicos. Esse enfoque permite que o estudante compreenda a importância da preservação ambiental e do uso sustentável dos recursos naturais, aproximando teoria e prática por meio da observação direta do território paraibano.

O documento enfatiza que, a partir do 6º ano, espera-se que o aluno desenvolva uma compreensão mais aprofundada dos conceitos geográficos. Nesse sentido, atividades que envolvem a interpretação de mapas e a identificação de elementos físicos, como a hidrosfera, a litosfera e a biosfera, são fundamentais para estimular o pensamento espacial. Além disso, a proposta curricular destaca em seus objetivos que é importante, “descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.” (Paraíba, 2018, p.336), o que contribui para a compreensão das dinâmicas ambientais locais e globais.

Além disso, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba ressalta que o ensino dos componentes físico-naturais deve ser articulado com a vivência direta no ambiente escolar e na comunidade. Essa articulação permite que os alunos experimentem e reflitam sobre a interação entre os elementos naturais e as intervenções humanas, promovendo uma educação que transcende a simples memorização de conceitos e favorece a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Assim, acerca disso, um dos meios que a proposta curricular propõe é:

[...] introduzir as aulas de campo, desenvolvendo-as em espaço selecionado em conjunto por alunos e professores, tendo como objetivo a discussão de uma temática já abordada em sala de aula, com o intuito estabelecer contato com a realidade palpável e, partindo disso, recorrer aos conceitos para se compreender a realidade local. (Paraíba, 2018, p. 343).

Dessa forma, a abordagem dos componentes físico-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental propõe que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada e contextualizada, utilizando o território paraibano como um laboratório natural. Essa estratégia pedagógica possibilita não apenas a assimilação dos conceitos geográficos fundamentais, mas também o desenvolvimento de habilidades que promovem a observação, a análise e a interpretação dos fenômenos naturais, consolidando uma aprendizagem significativa e alinhada às diretrizes curriculares estaduais. Como reforça a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba “relacionar a dinâmica climática, hidrosfera e litosfera com a diversidade animal e vegetal, partindo do local (espaço paraibano) ao global”. (Paraíba, 2018, p.336)

Com base nas reflexões de Moraes (2011), é possível afirmar que o ensino das temáticas físico-naturais deve ir além da simples transmissão de conteúdos fragmentados, integrando de forma crítica os aspectos naturais e sociais do espaço. Em sua tese, Moraes (2011) destaca que:

[...] os professores de Geografia, ao ministrarem conteúdos referentes às temáticas físico-naturais no ensino de sua disciplina, ratificam a separação entre os aspectos

físicos e sociais cristalizados na dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. (Morais, 2011, p. 35).

Essa abordagem permite aos alunos compreender tanto os processos naturais quanto as transformações provocadas pela ação humana. Essa perspectiva dialoga com a proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental, conforme os objetivos da PCPB, em que o território local é utilizado como um laboratório natural para a observação e análise dos fenômenos ambientais. Como podemos ver sobre território no documento, a seguir

[...] se forma a partir do espaço, levando em consideração as relações de poder, ou seja, o território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por determina do grupo social. Dessa maneira, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas. (Paraíba, 2018, p. 330)

Ao tratarmos sobre “lugar”, a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba apresenta o seu conceito como uma categoria fundamental para a construção da identidade e para a compreensão do espaço geográfico, não se restringindo à simples localização física, mas abrange também os processos históricos, culturais e sociais que moldam a identidade dos indivíduos. Ao considerarmos o “lugar” como resultado de uma construção contínua, percebemos que ele se forma por meio das experiências, interações e relações sociais vivenciadas ao longo do tempo. Como destaca a PCPB:

[...] está ligado à construção social que se dá ao longo do tempo, ou seja, uma construção sócio-histórica que se vincula à lógica social. Ele diz respeito ao espaço onde vivemos e construímos nossa identidade, possibilitando compreender as relações entre o local e o global. (Paraíba, 2018, p. 330)

Essa abordagem permite que os alunos reconheçam que o espaço em que habitam é fruto de um processo dinâmico e integrado, onde as transformações locais dialogam com contextos globais, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e cidadã. Em sua tese, Moraes (2011) destaca que em uma palestra que tinha como tema *O local e o global no ensino de Geografia* o professor aborda o conceito de “lugar” como totalidade-mundo, enfatizando a importância da Geografia como uma disciplina que faz parte do cotidiano do aluno. Podemos analisar essa perspectiva através do fragmento:

O palestrante teceu críticas ao ensino ministrado seguindo essa referência, baseada na ideia de círculos concêntricos, e propôs analisar o conceito de lugar como totalidade-mundo. Segundo o professor, a dificuldade ou facilidade para a construção de conhecimentos pelos alunos não está na proximidade ou na distância do fenômeno, mas na complexidade do objeto e na maneira pela qual os professores selecionam os aspectos que irão ensinar. Dessa forma, ele ressaltou que a casa, a escola, a rua, o bairro contém elementos que se articulam com outros espaços e são fundamentais na compreensão do lugar. (Morais, 2011, p. 208)

Essa afirmação nos remete a ideia de que o ensino de Geografia deve ir além de uma descrição fragmentada dos fenômenos, incentivando os professores a selecionar e integrar

aspectos que revelem a interconexão dos elementos do espaço, o que, por sua vez, contribui para a formação de uma consciência crítica e integrada dos alunos em relação ao seu entorno. Ou seja, os professores ao trabalharem com elementos do cotidiano dos alunos como a casa, a escola, a rua e o bairro, ocasionam a articulação com outros espaços e são fundamentais para a compreensão do conceito de “lugar”.

No contexto do 6º ano do Ensino Fundamental, essa perspectiva ganha relevância especial, pois a abordagem dos componentes físico-naturais não se limita à identificação dos elementos naturais, mas integra a dimensão social do espaço. Ao trabalhar o conceito de “lugar”, os alunos são incentivados a analisar as características do território paraibano e os elementos físicos.

Assim, conforme analisado na PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba com ênfase no 6º ano, é enfatizado também o “lugar”, através do objetivo de aprendizagem, “comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência – com enfoque no espaço paraibano – e os usos desses lugares em diferentes tempos por determinados grupos sociais” (Paraíba, 2018, p. 336) demonstrando que o ensino deve levar os alunos a compreender o “lugar” não apenas como uma localização, mas como uma totalidade construída historicamente por múltiplas interações sociais e naturais.

Ao integrar o conceito de “lugar” à abordagem dos componentes físico-naturais, a proposta curricular estimula os professores a promoverem atividades que dialoguem com a realidade dos alunos. Seja por meio da análise de mapas, do trabalho de campo ou de atividades interdisciplinares, a noção de “lugar” orienta os estudantes a investigar como a paisagem, a ocupação do território e as transformações ambientais estão intrinsecamente ligadas. Essa abordagem crítica e contextualizada é essencial para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir de forma responsável no ambiente em que vivem.

Em sua dissertação, Cunha (2018) vem nos mostrar que paisagem, território e lugar são essenciais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como podemos observar:

A análise científica do espaço para apreendê-lo em seus sentidos e significados é apresentada como essencial pelos PCN's, sugere que isso seja feito mediante a adoção dos conceitos-chave da Geografia, que derivam da concepção de Espaço Geográfico, a saber: Paisagem, Território, Lugar, Escala, Globalização, Técnica e Redes. (Cunha, 2018, p. 23)

A adoção de categorias como paisagem, território e lugar permite que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e crítica sobre o ambiente em que vivem, indo além da simples memorização de elementos físicos. Além disso, a relação desses conceitos com outros elementos como escala, globalização, técnica e redes permite uma leitura integrada do mundo,

possibilitando aos alunos compreender como os fenômenos naturais e sociais se interconectam em diferentes dimensões.

Em síntese, a integração desses conceitos contribui para uma formação mais completa dos estudantes, conectando o conhecimento escolar às suas vivências e possibilitando uma leitura mais aprofundada do mundo. Essa perspectiva não apenas potencializa o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a construção de uma identidade espacial reflexiva. Dessa forma, os alunos tornam-se sujeitos ativos na compreensão e na transformação do espaço, desenvolvendo habilidades essenciais para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos.

4. PARA ALÉM DO CURRÍCULO, PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas tradicionais, sugerindo a implementação de caminhos inovadores que transcendem os limites do currículo formal. Ao romper com o ensino convencional, o capítulo defende uma abordagem interdisciplinar e dinâmica, que une teoria e prática, a fim de fomentar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a compreensão crítica dos fenômenos naturais.

A proposta central é promover uma educação que não se restrinja à simples transmissão de conteúdo, mas que, por meio de metodologias de ensino, estimule os alunos a explorarem, questionarem e reconstruírem seu conhecimento sobre o ambiente natural. Essa integração entre orientações curriculares e práticas inovadoras busca atender às demandas contemporâneas da educação, reconhecendo a importância de preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante transformação.

Além disso, o capítulo apresenta uma fundamentação teórica que dialoga com as orientações curriculares, demonstrando como elas podem ser reinterpretadas para incentivar a mobilização de conhecimentos e o pensamento crítico. Ao explorar estratégias metodológicas que envolvem a utilização de recursos visuais, como os mapas mentais, e a promoção de experiências educativas significativas, o texto convida educadores a repensarem seus métodos de ensino, tornando-os mais adaptáveis, contextualizados e eficazes para o aprendizado dos componentes físico-naturais.

4.1 Das orientações curriculares a construção do pensamento geográfico

As orientações curriculares assumem o papel de articular as diretrizes teóricas com a prática pedagógica. Elas funcionam como um guia para a seleção e organização dos conteúdos, definindo objetivos de aprendizagem que visam o desenvolvimento do Pensamento Geográfico, isto é, a capacidade de analisar e interpretar a realidade espacial por meio de conceitos como localização, extensão, conexão e diferenciação, segundo a PCPB – Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018, p. 329). Tais diretrizes propiciam uma base comum que orienta os educadores na implementação de metodologias ativas, estimulando o aluno a dialogar com o meio em que vive e a construir, de forma crítica, seus próprios conhecimentos.

Porém, é importante reconhecer que essas orientações também apresentam limitações. Em muitos casos, a rigidez de certas diretrizes pode dificultar a adaptação às especificidades locais e às demandas contemporâneas, restringindo a criatividade dos professores e a interatividade das práticas de ensino. Assim, a reinterpretação crítica dessas orientações torna-se imprescindível para que o ensino de Geografia possa transcender a reprodução de conteúdos e se transformar num processo dinâmico, que integra teoria e prática e que responde aos desafios de um mundo em constante transformação.

As orientações curriculares desempenham um papel fundamental na organização do ensino de Geografia, oferecendo diretrizes gerais para a construção do conhecimento escolar. De acordo com a PCPB (Paraíba, 2018), o ensino de Geografia deve ser pautado pelo desenvolvimento do Pensamento Geográfico, incentivando os estudantes a compreenderem a complexidade das relações entre os fenômenos naturais e sociais.

Sobre como os alunos podem desenvolver o Pensamento Geográfico, Cavalcanti (2021) ressalta que:

[...] estruturam-se conteúdos a partir de princípios, teorias, conceitos, que são também base da Geografia escolar, orientações para sua abordagem no ensino. Nessa abordagem, o espaço geográfico é o conceito central. Trata-se de análise de uma dimensão da realidade, a espacialidade, que está imbricada com a realidade social. Por isso, para compreender a dinâmica da realidade, é importante entender as relações entre espaço, tempo e sociedade. (Cavalcanti, 2021, p. 20)

A flexibilização das diretrizes pode ocorrer de diferentes maneiras, como na escolha de metodologias que promovam maior interação dos alunos com o ambiente estudado, na adoção de projetos interdisciplinares que dialoguem com outras áreas do conhecimento e na valorização do contexto socioespacial dos estudantes. Nessa perspectiva, sobre as temáticas físico-naturais, Moraes (2011, p.137) ressalta “é necessário que os professores, de posse de diferentes matérias de apoio pedagógico-didático e de metodologias diferenciadas”

Assim, em vez de seguir rigidamente um currículo prescrito, os educadores podem reinterpretar os conteúdos à luz das experiências e interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem relevante e contextualizada. Isso implica reconhecer a sala de aula não apenas como um espaço de reprodução de conhecimentos, mas como um ambiente dinâmico de trocas, reflexões e reconstrução do saber geográfico. Acerca disso, Moraes (2011, p.137) afirma que os professores de Geografia, “não devem apresentar aos alunos um conteúdo desprovido de significado e sem correspondência na realidade em que estão inseridos, conforme ocorre em boa parte dos livros didáticos.”

A Geografia, enquanto disciplina que investiga as relações entre os componentes físico-naturais e as dinâmicas socioespaciais, exige um ensino que vá além da simples

memorização de conceitos e definições. Para que os estudantes desenvolvam um pensamento geográfico crítico, é essencial que a prática pedagógica esteja alinhada à vivência e à experimentação, estabelecendo conexões entre teoria e realidade. Nesse sentido, ainda conforme Morais (2011) entendemos que:

Ter correspondência com a realidade, não significa se ater à escala da casa, da escola e do bairro, mas analisar o espaço geográfico considerando o diálogo entre o local e o global, entre um fenômeno local e sua expressão regional, entre as diferentes temporalidades. (Morais, 2011, p. 137).

Portanto, Cavalcanti (2021, p.19) vem nos dizer acerca disso que “o Pensamento Geográfico é uma capacidade geral de realizar análise de fatos e fenômenos da realidade”. Essa habilidade vai além da simples memorização de conteúdos, pois envolve a identificação das relações espaciais, temporais e sociais que estruturam o mundo. Em outras palavras, o pensamento geográfico permite ao indivíduo compreender como os elementos naturais e as dinâmicas humanas se inter-relacionam.

A construção do pensamento geográfico envolve a articulação de diversos elementos essenciais, dentre eles, a compressão espacial, que é vista como base para a análise do espaço geográfico, e para Cavalcanti (2021, p.20) “espaço geográfico é uma abstração, uma construção teórica que permite a apreensão da espacialidade das/nas coisas do mundo e das práticas sócias.” A partir disso, os alunos poderão adquirir a capacidade de identificar e analisar a distribuição, a organização e a interconexão dos fenômenos no espaço.

Como também, a análise crítica dos fenômenos naturais e sociais, que é pilar significativo para o desenvolvimento do Pensamento Geográfico. Assim, para Cavalcanti (2021, p. 12) “essa capacidade envolve questões: onde, como e por que nesse lugar e não em outro?”. Dessa maneira, ao invés de se limitar à simples descrição de dados ou à reprodução de conteúdo, os alunos são desafiados a investigar as causas e as consequências dos processos que moldam o espaço.

Sobre os conteúdos escolares, Cavalcanti (2021) afirma que:

Nesse sentido, propõe-se que o docente, por meio dos conteúdos escolares, propicie modos de desenvolver o pensamento geográfico no aluno, considerando os conceitos geográficos como instrumentos simbólicos fundamentais para esse desenvolvimento. (Cavalcanti, 2021, p. 21)

À vista disso, a interação de saberes interdisciplinares é essencial para que o ensino de Geografia ultrapasse a abordagem fragmentada dos conteúdos e ofereça uma visão mais abrangente da realidade. Copatti (2021, p. 29) diz que, “ao propor o ensino escolar é necessário que consideremos um conjunto de conhecimentos e de saberes escolares e saberes específicos de cada área do conhecimento”. Então, subentende-se que ao dialogar com outras

áreas como por exemplo, História e Sociologia, a Geografia se posiciona como uma disciplina que conecta diferentes dimensões da experiência humana, promovendo uma análise que vai além da simples descrição dos fatos.

Essa abordagem integrada possibilita que os estudantes compreendam, por exemplo, como transformações econômicas e eventos históricos se entrelaçam com os impactos ambientais, permitindo uma leitura contextualizada do espaço e do tempo. Ao construir pontes entre diferentes campos do conhecimento, o ensino de Geografia se transforma em um processo dinâmico e crítico, que prepara os alunos para interpretar e intervir na complexa rede de relações que compõem o mundo contemporâneo.

Contudo, entendemos até aqui que o avanço no processo de aprendizagem não depende apenas da transmissão de conteúdo, mas, sobretudo, de uma condição prévia fundamental. Sobre a relação, professor e alunos, Becker (2001), diz que:

[...] o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. (Becker, 2001, p. 7)

Assim, através dessa relação, professor e aluno, o que ocorrerá na sala de aula segundo Becker (2001, p.7) é a superação de, “por um lado, a disciplina policalesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo”. Isso significa que, antes mesmo de adquirir novos conhecimentos, é essencial desenvolver uma habilidade que permita ao indivíduo interpretar e compreender de forma crítica tanto a realidade física quanto a social. Essa capacidade é construída ao longo do tempo e serve de base para que o aprendiz não apenas absorva o que lhe é ensinado, mas também questione, analise e integre essas informações ao seu conhecimento prévio.

Para a construção do Pensamento Geográfico, Copatti (2021, p.34) ressalta que ele “constitui-se em uma estrutura basilar para interpretar as dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico”. Em suma, entendemos que o Pensamento Geográfico é indispensável para a interpretação dos processos complexos que moldam o espaço, servindo de alicerce para que possamos enxergar e entender as múltiplas dimensões dos fenômenos que ocorrem ao nosso redor.

Diversos estudos enfatizam que o ensino de Geografia não pode se restringir à simples transmissão de conteúdos teóricos, mas precisa ser construído a partir de uma articulação entre a base científica da disciplina e as práticas pedagógicas que a contextualizam. Nesse sentido, Copatti (2021) afirma que:

No entanto, consideramos que não é possível pensar o ensino de Geografia partindo diretamente dos conteúdos, e defendemos uma estrutura que engloba um constructo de aspectos que partem da constituição científica da Geografia – do pensamento geográfico – e da sua perspectiva acadêmica e escolar na interação com os conhecimentos didáticos e pedagógicos. (Copatti, 2021, p. 35)

Portanto, compreendemos a necessidade de integrar o saber geográfico com abordagens didáticas, enfatizando que o desenvolvimento de um pensamento crítico e contextualizado depende da capacidade de relacionar os fundamentos teóricos da disciplina com as práticas de ensino que promovem a análise ativa dos fenômenos e a construção contínua do conhecimento.

Segundo Copatti (*apud* Copatti, 2019, p. 36) “o Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG), além de sustentar um modo de pensar geograficamente, refere-se a um modo de abordar temas e fenômenos sob o olhar geográfico”, ou seja, não basta que o professor compreenda os conceitos geográficos; ele precisa saber como ensiná-los de forma significativa, articulando teoria e prática, contexto escolar e cotidiano dos alunos.

Essa abordagem envolve o uso de metodologias que estimulem a reflexão crítica e a conexão entre os fenômenos naturais e sociais, permitindo que os estudantes compreendam o espaço geográfico de maneira dinâmica e integrada. Dessa forma, o Pensamento Pedagógico-Geográfico contribui para que os alunos desenvolvam habilidades de análise espacial e tomada de decisão, tornando-se agentes ativos na interpretação e transformação do espaço em que vivem.

Assim, o Pensamento Pedagógico-Geográfico funciona como um referencial tanto para a formação de professores quanto para a prática pedagógica, garantindo que o ensino de Geografia não se resuma à transmissão de conteúdos, mas à construção de um conhecimento que ajude os alunos a interpretar e interagir com a realidade de forma crítica e reflexiva. Ao integrar os saberes geográficos com abordagens didáticas inovadoras, essa perspectiva permite um ensino mais dinâmico, conectando teoria e prática no cotidiano escolar.

Segundo Cavalcanti (2019) nos últimos anos a Geografia escolar, tem investido muito na melhoria do ensino para que se torne mais significativo para o desenvolvimento dos discentes. Desse modo, segundo a autora, foi destacado novas abordagens dos conteúdos para essa finalidade como:

[...] o trabalho com a cartografia como linguagem, a efetivação de um tratamento integrado aos componentes físico-naturais, a estruturação de conteúdos articulados a conceitos geográficos a serem desenvolvidos pelos alunos. (Cavalcanti, 2019, p. 61)

Nessa perspectiva, ao integrar os componentes físico-naturais, essa abordagem pode permitir que aos alunos identifiquem e analisem as interações entre os elementos naturais e as

transformações causadas pela ação humana, promovendo uma visão holística do ambiente. A articulação dos conteúdos com conceitos geográficos favorece o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, capacitando os estudantes a interpretar mapas e representar a realidade de forma precisa e contextualizada.

Cavalcanti (2019, p. 139) defende a ideia de que “a Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos aos lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento.” Assim, ao ampliar seu repertório simbólico, os estudantes passam a enxergar a realidade de forma mais integrada e crítica, desenvolvendo capacidades ampliadas de interpretar e interagir com o meio em que vivem.

Portanto, para que seja desenvolvido o Pensamento Geográfico, Cavalcanti (2019) nos apresenta questões fundamentais para que o professor reflita acerca das suas aulas para com seus alunos, que são elas:

[...] como se dá o processo de produção de conhecimento? Quais são os elementos envolvidos? Quem são os sujeitos desse processo? Qual o papel desses sujeitos na produção de conhecimento? Como, nesse processo, considerar a realidade a ser conhecida, tomada como objeto de conhecimento? Qual é o entendimento de objetividade dessa realidade? (Cavalcanti, 2019, p. 140-141)

Através dessas questões destacadas, podemos observar que a realidade, enquanto objeto de estudo, não é uma entidade fixa e objetiva, mas sim uma construção que envolve múltiplas dimensões e interpretações. Assim, o papel do professor se torna fundamental para estimular os alunos a questionarem, analisarem e reconfigurarem suas percepções sobre o mundo, reconhecendo que a objetividade dos fenômenos geográficos é sempre mediada por práticas de observação e análise críticas.

Assim sendo, como alunos podem desenvolver esse pensamento geográfico nas aulas de Geografia? Sabe-se que a responsabilidade não é apenas do professor. A resposta reside em reconhecer que é fundamental que os alunos se posicionem como sujeitos ativos do conhecimento. Cavalcanti (2019, p. 146) ressalta essa resposta através do trecho:

[...] ao assimilarem determinados conteúdos trabalhados e propostos pelo professor, aprendam também uma forma de se produzir conhecimentos na mesma perspectiva: a perspectiva geográfica. E o que significa dizer que ensinamos Geografia por meio dos conteúdos veiculados na escola, pois ao se ensinar Geografia pode-se ensinar a capacidade de se pensar geograficamente por meio desses conteúdos.

Os alunos ao assimilar os conteúdos propostos pelo professor, eles não apenas absorvem informações, mas também aprendem a produzir saberes sob a perspectiva geográfica. Esse processo implica entender que o ensino de Geografia vai além da transmissão de dados, ele se constitui na capacidade de pensar de forma crítica e integrada sobre a realidade.

Desse modo, se ensinar Geografia por meio dos conteúdos veiculados na escola, abre-se espaço para que os estudantes desenvolvam uma prática reflexiva, na qual o conhecimento se constrói por meio da interação entre teoria e prática, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma verdadeira competência geográfica.

4.2 A utilização de mapas mentais para o ensino de conteúdos associados aos componentes físico-naturais

A utilização de mapas mentais como recurso didático para o ensino dos componentes físico-naturais desponta como uma estratégia inovadora e produtiva no contexto educacional. Essa abordagem permite a organização e integração de informações complexas, facilitando a visualização das inter-relações entre elementos como relevo, hidrografia, clima e vegetação e relacionar também o cotidiano dos estudantes. Ao engajar os alunos na construção ativa do conhecimento, os mapas mentais promovem uma aprendizagem dinâmica e reflexiva, incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e analíticas essenciais para a compreensão dos fenômenos naturais.

Ao longo deste tópico, exploraremos como essa ferramenta pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia e com ênfase nos componentes físico-naturais, demonstrando que, por meio da utilização de mapas mentais, é possível construir uma abordagem didática mais contextualizada e significativa.

Ao discutir a definição de mapa, é interessante reconhecer que ele transcende a ideia de uma simples representação gráfica do espaço. Em vez disso, o mapa pode ser compreendido como uma linguagem própria, que possibilita a aproximação entre o conceito abstrato de “espaço geográfico” e as experiências diárias dos indivíduos. Essa linguagem visual é composta por símbolos, escalas e elementos gráficos que, quando interpretados, permitem que o aluno relacione os aspectos físicos do território com as práticas e percepções que moldam sua vivência cotidiana.

Sobre mapa, vemos a seguir o que Alves e Barbosa (2018) vem nos dizer:

Ao discutir a definição de mapa, é interessante reconhecer que ele transcende a ideia de uma simples representação gráfica do espaço. Em vez disso, o mapa pode ser compreendido como uma linguagem própria, que possibilita a aproximação entre o conceito abstrato de “espaço geográfico” e as experiências diárias dos indivíduos. Essa linguagem visual é composta por símbolos, escalas e elementos gráficos que, quando interpretados, permitem que o aluno relacione os aspectos físicos do território com as práticas e percepções que moldam sua vivência cotidiana. (Alves; Barbosa, 2018, p. 104).

Para uma definição de mapa mental, podemos observar o que Alves e Barbosa (2018) nos traz a seguir:

Acerca das várias definições esboçadas pelos diversos autores, argumenta-se que os mapas mentais são representados por desenhos, fazendo parte do cotidiano da pessoa como apreensão do lugar dentro do espaço vivido. Obtém-se, assim, uma singularidade imprescindível ao revelar o mundo de cada pessoa. (Alves; Barbosa, 2018, p. 99)

Para Almeida e Pinheiro (2022, p.271) “o mapa mental é um veículo de comunicação (representação) da percepção espacial (imagem mental) de um sujeito (aluno) para outro (professor).” Pressupõe-se, que o mapa mental permite que o conhecimento subjetivo do estudante, a forma como ele organiza e interpreta o espaço, seja externalizado de modo que o professor possa compreender seus processos cognitivos. Assim, segundo Almeida (2017, p.43), “o processo metodológico de elaboração do mapa pela criança está contextualizado nas relações espaciais segundo a perspectiva piagetiana.”

Com base nessa teoria, Almeida e Pinheiro (2022) ainda citam que:

Entende-se que o mapa mental pode auxiliar no desenvolvimento de uma habilidade consciente do ato de mapear, considerando a percepção e representação dos alunos para o desenvolvimento de uma leitura espacial de mundo. (Almeida; Pinheiro, 2022, p.269)

As aulas teóricas e os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, contudo, ficou evidente que a incorporação de novas metodologias é essencial para tornar o conhecimento mais dinâmico e relevante para os alunos. Nesse sentido, o uso de mapas mentais se destaca como uma ferramenta valiosa, pois reúne uma das referências essenciais da Geografia, a própria construção de um “mapa”. Esse recurso permite que os estudantes integrem elementos do seu cotidiano às temáticas abordadas, possibilitando ao professor estabelecer conexões significativas entre a experiência pessoal e os conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva, Alves e Barbosa (2018, p. 98) afirmam que:

O mapa mental vem se tornando uma prática de ensino importantíssimo para as aulas de Geografia. Esse conceituado método é proveniente da educação contemporânea, advinda das atualidades educativas, conseguindo transmitir aos alunos a dimensão do seu cotidiano, levando-os a ter uma leitura de vida que antes passaria despercebidos pelos mesmos, por não possuírem tais conhecimentos.

Assim, ao dialogar sobre os componentes físico-naturais, a utilização dos mapas mentais pode se revelar uma estratégia-chave no processo de ensino-aprendizagem. Ao mediar discussões sobre problemas ambientais, o docente pode solicitar aos alunos que elaborem um mapa mental do trajeto entre suas casas e a escola, identificando e analisando os

desafios e recursos presentes no percurso. Acerca disso, Alves e Barbosa (2018) ressalta que o discente pode obter através dessa prática uma:

[...] interpretação de mundo que fica a mercê da veracidade em que o dia a dia do aluno se faz presente, presença essa que o torna um sujeito capaz de perceber que o mesmo é agente transformador do seu meio de convivência, pois só assim consegue encontrar meios para facilitar esses ensinamentos. (Alves; Barbosa, 2018, p. 96)

De forma similar, ao trabalhar o conteúdo relacionado ao relevo, os mapas mentais permitem a visualização e a organização de informações sobre as características das paisagens, facilitando a compreensão integrada dos fenômenos naturais. Dessa maneira, esse recurso não só estimula a criatividade e o pensamento crítico, como também fortalece a relação entre teoria e prática. Pois, segundo Alves e Barbosa (2018, p. 96), “diante da Geografia, fica explícito que o encontro com a realidade transmitida se relaciona com o espaço geográfico.”

Alves e Barbosa (2018, p.101) ressaltam que “o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, ele também é vivido, através das experiências espaciais.” Nesse contexto, entendemos que precisamos repensar o conceito de espaço, ampliando sua definição para além de uma representação ou percepção. Em outras palavras, o espaço é algo vivido, onde as experiências individuais e coletivas moldam e são moldadas pelo ambiente. Isso significa que o território não se resume a elementos físicos ou gráficos, mas é um cenário dinâmico onde práticas, relações e significados se entrelaçam no cotidiano.

Dessa forma, considerando a relevância de integrar teoria e prática na compreensão dos fenômenos naturais, podemos avançar para uma análise mais aprofundada sobre como a utilização dos mapas mentais pode servir de ferramenta para a transformação do conhecimento geográfico em experiências concretas e interativas. Quanto a isso, afirmam Alves e Barbosa (2018, p.100) “os mapas mentais conseguem exprimir uma proximidade entre a Geografia e os alunos, fazendo com que esses observem o espaço geográfico com um olhar mais atento a suas diversas paisagens.

Os alunos ao serem introduzidos no processo de aprendizagem, os mapas mentais se configuram como uma ferramenta essencial para a exploração e compreensão do lugar, que é um conhecimento construído a partir das experiências cotidianas. Como destacam Alves e Barbosa (2018):

Os mapas mentais em seu processo inicial contribuem para a exploração do lugar, conhecimento construído no cotidiano. O conhecimento do lugar das crianças é mais ampliado devido às relações sociais estarem mais próximas do seu dia a dia. (Alves; Barbosa, 2018, p. 103)

Dessa forma, ao integrar essa ferramenta ao processo pedagógico, os educadores promovem não apenas a organização visual dos conteúdos, mas também incentivam uma reflexão ativa sobre como os estudantes interpretam e interagem com seu entorno. Assim, ainda em concordância com a perspectiva de Almeida e Pinheiro (2022) destacam que:

é possível destacar que o mapa mental, recurso didático, medeia a relação entre o aluno e o mundo. Ele atribui, paulatinamente, significado às lógicas espaciais numa relação dialógica entre as percepções individuais e representações coletivas, construídas no processo educacional. (Almeida; Pinheiro, 2022, p. 272)

Ao tratar dos componentes físico-naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, os temas abordados ganham mais ênfase, especialmente nas turmas do 6º ano. Porém, os alunos enfrentam um momento de transição significativo, visto que a passagem dos anos iniciais (1ª ao 5º) aos anos finais Fundamental (6º ao 9º) impõe desafios na assimilação de conteúdos mais complexos e na adaptação a metodologias de ensino que exigem maior abstração e análise crítica. Acerca dessa perspectiva, Almeida e Pinheiro (2022) ressaltam que:

Diante da dificuldade de captar os significados atribuídos ao espaço, em especial com crianças, é conveniente a mediação do processo de representação pelo professor. O propósito é que o aluno consiga comunicar mais apropriadamente a sua leitura espacial de mundo. (Almeida; Pinheiro, 2022, p. 271)

Portanto, para que ocorra a execução dessa ferramenta, reforçamos a ideia da importância da formação continuada do docente, para tornar-se capacitado a integrar teoria e prática. Alves e Barbosa (2018, p. 95) destacam isso quando diz que:

Os saberes disciplinares da Geografia devem ser construídos nos cursos de formação inicial, tendo em vista a qualificação do profissional para o exercício da docência, considerando os referenciais e os currículos escolares nessa etapa da escolarização básica, uma vez que o ensino de Geografia requer diversas linguagens por meio das quais os alunos entram em contato com o saber sistematizado.

Ainda seguindo a linha de pensamento de Alves e Barbosa (2018, p. 101) afirmam que “essa abordagem permite que, logo depois, o estudante ultrapasse as barreiras de seu local, partindo para uma compreensão maior acerca da cidade, estado, região, país e mundo.” Nesse contexto, a ideia reforça que o conhecimento do espaço é dinâmico e ampliado a partir das experiências cotidianas, possibilitando uma transição natural do micro ao macro, onde o indivíduo passa a interpretar o território de forma integrada e globalizada

Ao integrar as diferentes perspectivas apresentadas, compreende-se que a construção do conhecimento geográfico passa pela vivência e interpretação pessoal do espaço. A partir da experiência local e das interações cotidianas, o estudante é capaz de ampliar sua visão, relacionando os elementos do ambiente imediato com as escalas mais amplas que compõem a sociedade. Assim, Almeida e Pinheiro (2018, p. 186) ressaltam que, “o mapa é um elemento

da comunicação, portador de uma linguagem. É também resultado de uma ação colaborativa, visto que a aprendizagem ocorre por meio da participação.”

Dessa forma, o aprendizado transcende a representação gráfica para se transformar em uma rica troca de saberes e memórias, onde o território se revela em suas múltiplas dimensões. Como bem sintetizado na afirmação de Alves e Barbosa (2018, p. 99) “Os mapas mentais são representações do vivido; são os mapas que trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados.”, Fatores que veremos com mais propriedade no próximo tópico.

4.3 Uma proposta de mobilização do mapa mental para o ensino no 6º ano através do livro didático: Lugar geográfico

No contexto atual do ensino de Geografia, o desafio de tornar os conteúdos mais contextualizados e acessíveis aos alunos é constante, especialmente no Ensino Fundamental. Este tópico surge como uma resposta significativa a essa demanda. Considerando que o livro didático foi escolhido como material metodológico, tendo em vista a realidade de muitas escolas da rede pública, sendo o único recurso que é fornecido ao professor para planejar e ministra suas aulas. Desse modo, ao adotar os mapas mentais como recurso didático, busca-se promover uma aprendizagem ativa e visual, que auxilie os estudantes a organizar e relacionar os diversos elementos que compõem o conceito de lugar geográfico.

O percurso proposto tem como base o livro didático “Expedições Geográficas” do 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente através do percurso “3” denominado “Lugar Geográfico”. Essa escolha permite ancorar a prática pedagógica em conteúdo que já faz parte do cotidiano escolar dos alunos, ao mesmo tempo em que estimula uma nova abordagem para a construção dos conceitos. Além disso, ao trabalhar com este meio, e propor a construção do mapa mental, a aula alinha-se com os preceitos da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB), ao estimular a leitura crítica, a interdisciplinaridade e o aprendizado ativo.

Essa estratégia incentiva os alunos a organizar visualmente suas ideias e conectar conceitos históricos, cartográficos e ambientais, promovendo a compreensão integrada dos fenômenos que moldam o espaço geográfico. Dessa forma, a atividade não só reforça as competências curriculares relacionadas à análise do território, mas também demonstra a importância de uma abordagem pedagógica que une teoria e prática, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Neste sentido, o presente tópico propõe a elaboração de uma aula que, a partir do percurso “Lugar Geográfico”, integra a técnica dos mapas mentais para melhorar a compreensão dos componentes que definem e estruturam o espaço geográfico. Ao mobilizar essa ferramenta, pretende-se não apenas facilitar a visualização das relações entre os elementos estudados, mas também incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e reflexiva.

Almeida e Pinheiro (2018, p.178) ressaltam que “refletir sobre o ensino-aprendizagem de Geografia é mediar a aprendizagem para a construção de conceitos geográficos.” Desse modo, com já tínhamos discutindo ao decorrer deste trabalho, acreditamos na ideia de que trabalhar com práticas e vivências do cotidiano dos alunos nas aulas de Geografia, as tornam mais significativas. Assim, a ideia é que os alunos construam um mapa mental desenhado que represente o trajeto de suas casas até a escola, destacando aspectos da paisagem e elementos significativos do espaço vivido.

Seguindo o contexto da importância do mapa, veremos o que Almeida e Pinheiro (2018) nos apresentam:

O mapa, enquanto representação, permite compreender a dimensão territorial por meio do próprio documento, auxiliando na tomada de decisões e planejamento do espaço urbano, por exemplo, considerando a representação como o próprio objeto. (Almeida; Pinheiro, 2018, p. 185)

Com base nessa percepção, achamos importante trazer em destaque o Percurso “3” do livro didático, ao tratar do lugar geográfico, evidenciando como o mapa, enquanto representação, pois possibilita compreender a admissão territorial por meio do próprio documento, auxiliando na tomada de decisões e no planejamento do espaço urbano, considerando a representação como objeto em si.

Desse modo, utilizando o livro didático como base para estabelecer a conexão entre teoria e prática no contexto socioeducacional, o professor poderá iniciar a aula com uma discussão introdutória sobre o conceito de “lugar”, conforme apresentado no material didático:

[...] lugar é uma parte ou porção do espaço geográfico que assume grande significado por ser nosso espaço de vivência. Isto é, no lugar, construímos as relações que mantemos com as pessoas no dia a dia e, além de conhecermos a paisagem, dela fazemos parte e com ela interagimos. É na relação com o lugar que os seres humanos ou as sociedades constroem ou produzem o espaço geográfico. (Adas; Adas, 2022, p. 24)

Esse momento inicial é fundamental para que os alunos compreendam que o lugar geográfico não se restringe apenas a um espaço físico, mas é construído a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio em que vivem. A partir da leitura e análise dos

trechos do livro, o professor pode estimular os estudantes a refletirem sobre sua própria experiência cotidiana, incentivando-os a identificar os elementos que caracterizam os lugares onde vivem e circulam.

Essa abordagem possibilita que os alunos percebam como os diferentes aspectos naturais e culturais interagem na configuração dos espaços e como suas percepções e vivências influenciam a forma como compreendem e representam esses lugares. Ao longo da discussão, o professor pode fazer perguntas orientadoras que promovam um diálogo reflexivo, aproximando o conceito teórico da realidade concreta dos alunos e preparando-os para a atividade prática que será desenvolvida a seguir.

O livro didático nos traz a ideia de que os lugares não existem de forma isolada, mas estão constantemente interligados com outros lugares, tanto próximos quanto distantes. Vemos isso através do trecho:

Geralmente, os lugares não se encontram isolados, uma vez que se relacionam com outros lugares próximos e distantes e podem influenciar ou ser influenciados por eles. Atualmente, isso ocorre mais intensamente do que no passado, em razão do grande desenvolvimento dos meios de comunicação – telefonia, jornais, revistas, televisão, internet etc. – e de transporte – rodoviário, aeroviário etc. (Adas; Adas, 2022, p.24)

Através desses aspectos e diálogos formulados pelo docente, espera-se que o aluno seja capaz de descrever tanto sua residência quanto a rua onde mora. Além disso, ele poderá ampliar essa reflexão ao relatar as interações que estabelece com as pessoas ao seu redor, como vizinhos, amigos, colegas e comerciantes. Durante esse processo, o estudante também poderá expressar seu vínculo afetivo, ou a falta dele, com o lugar onde vive, demonstrando sua percepção sobre o espaço e as relações que ocorrem nele. (Adas; Adas, 2022)

O livro nos remete a ideia de que Adas e Adas (2022, p. 25) “ao estudar Geografia, você entrará em contato com várias dimensões ou escalas do espaço geográfico.” Assim, utilizando exemplos do livro, como a descrição do espaço onde se vive e as interações com o ambiente, o professor estimula os alunos a refletirem sobre como percebem o caminho que percorrem diariamente.

O percurso do livro ressalta a ideia de que a superfície terrestre e os lugares são constituídos por elementos naturais como: relevo, clima, vegetação, solo, rios e etc., e elementos culturais, como as casas, ruas, campos de cultivo, estradas industriais e etc., que foram feitos pela sociedade.

Acerca disso, veremos o que o livro didático vem nos dizer sobre essas interações através do trecho:

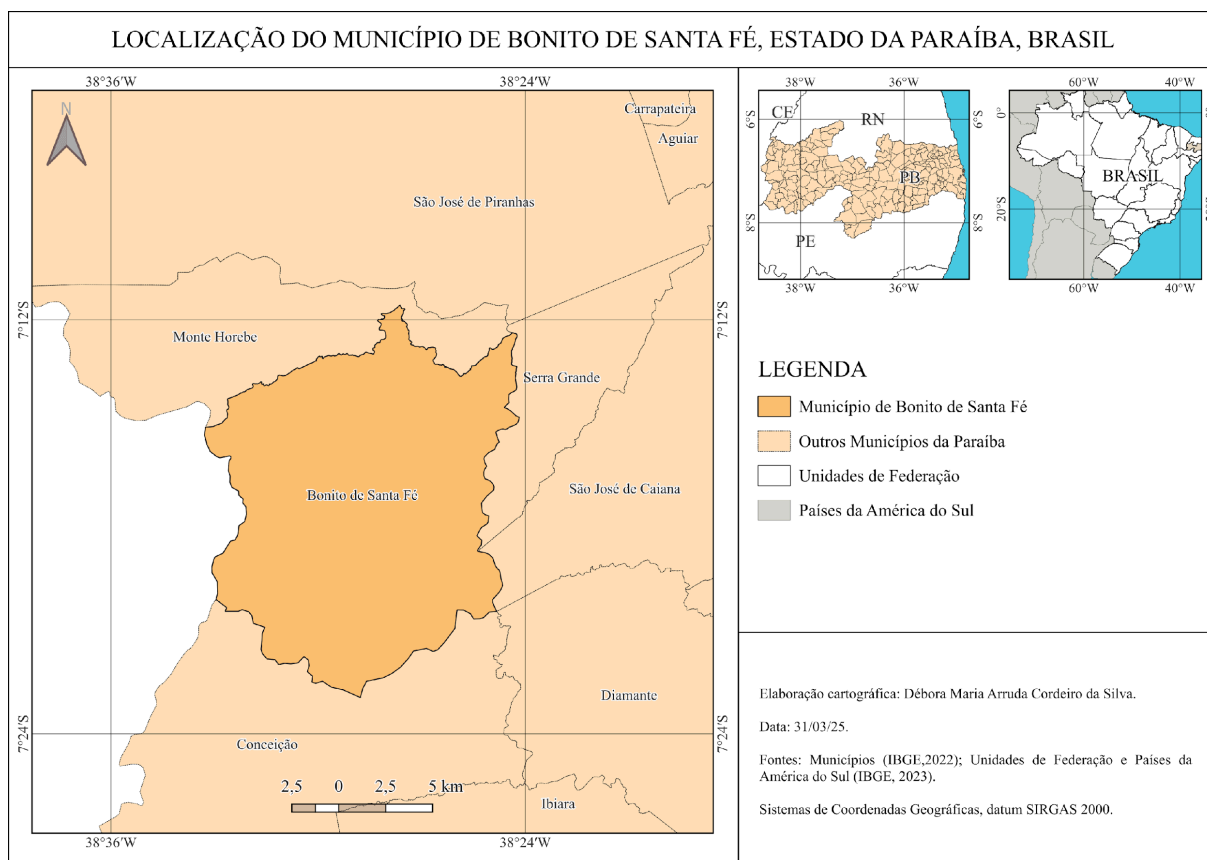
Cabe, assim, à Geografia compreender as interações entre os elementos naturais e culturais no processo de criação do espaço geográfico pelas sociedades humanas. Além disso, também é papel dessa ciência estudar como o espaço geográfico está organizado, se essa organização beneficia muitas pessoas e se há necessidade de modificá-la para o bem coletivo. (Adas; Adas, 2022, p. 25)

Ao dialogar com essa perspectiva, torna-se evidente que a Geografia não se limita à descrição dos elementos do espaço, mas se alisa como as interações entre fatores naturais e culturais moldam o território. Essa abordagem permite identificar como a organização espacial, fruto das práticas e decisões humanas, pode tanto favorecer quanto limitar a qualidade de vida das populações.

Ao tratar das desigualdades existentes, o livro didático apresenta dois exemplos práticos por meio de imagens da cidade de Teresina, capital do estado de Piauí do ano de 2019 e 2021. Para que o professor possa aproximar essa discussão da realidade local, seria interessante que ele utilizasse também imagens do próprio município em que ele leciona.

Como exemplo, utilizaremos imagens de duas ruas no Município de Bonito de Santa Fé – PB, município este, ocupando uma área de 226,798 km², localizado na região Oeste do estado da Paraíba, na Mesorregião do Sertão Paraibano, região intermediária Sousa – Cajazeiras e região imediata de Cajazeiras, limitando-se ao Norte com Município de Monte Horebe, ao Sul com Conceição, ao Leste com Serra Grande e ao Oeste com Mauriti – Ceará. A baixo, podemos observar o mapa de localização do município em destaque (figura 1).

Figura 1: Mapa de localização do Município de Bonito de Santa – Fé.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao utilizar o mapa mental como ferramenta didática, a proposta metodológica integra a teoria presente no livro didático "Lugar Geográfico" com as características do município de Bonito de Santa Fé - PB. Os alunos são convidados a mapear, os elementos que compõem a paisagem local, identificando, por exemplo, os contornos do relevo, problemas ambientais urbanos, a vegetação predominante e outros aspectos que evidenciem a identidade do município. Essa atividade não só aproxima o aluno do conteúdo teórico, mas também estimula a observação e o registro das particularidades de seu território, tornando o aprendizado mais significativo e ancorado na realidade vivida.

Dessa maneira, ao tratarmos do município de Bonito de Santa Fé – PB, podemos observar uma rua localizada na periferia com sérios problemas, principalmente relacionados ao saneamento básico, falta de pavimentação e que evidencia as fragilidades urbanas e a falta de infraestrutura adequada (figura 2). Por outro lado, outra rua localizada no Centro que aparece preservada, sem os problemas sociais que afetam a área anterior, funcionando como um modelo positivo de organização urbana (figura 3). Essa dualidade convida os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade do Município onde vivem.

Figura 2: Rua Projetada.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 3: Rua Manoel Ferreira de Freitas.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação aos contrastes apresentados nas fotos 2 e 3, espera-se que o aluno, exercitando seu aguçado senso de observação, consiga identificar a presença dessas disparidades. Além disso, ele deverá localizar e reconhecer, em seu próprio ambiente de vivência, seja no bairro, na rua ou em outras áreas do espaço urbano, os pontos onde tais diferenças se manifestam. Essa abordagem não só reforça a capacidade de análise crítica dos estudantes, como também os convida a refletir sobre as condições sociais e urbanas presentes na realidade em que vivem, promovendo um olhar atento às nuances e desafios do ambiente que os cerca. Assim, Almeida e Pinheiro (2018, p.183) destacam que, “o mapa é tratado nesta perspectiva como uma forma de comunicação gráfica, constituído por uma linguagem própria de expressão espacial – de determinado objeto de estudo – a linguagem cartográfica.”

Diante dessa percepção, dando continuidade depois da mediação do professor, a atividade central é proposta: cada aluno, ou grupos de alunos, deverá elaborar um mapa

mental do percurso entre a casa e a escola, integrando suas percepções sobre os problemas ambientais evidenciados durante a aula. Essa atividade visa não apenas organizar visualmente o trajeto cotidiano, mas também incentivar os estudantes a identificarem e analisarem pontos críticos, como áreas de poluição, falta de infraestrutura verde e outros indicadores de desigualdades socioambientais. Ao conectar essas questões com a experiência pessoal do percurso, o mapa mental se torna uma ferramenta de reflexão crítica e de promoção do conhecimento sobre as implicações dos problemas ambientais em suas vidas.

Almeida e Pinheiro (2018) destacam a relevância que o mapa mental tem em relação a aprendizagem e alfabetização cartográfica, vejamos:

O desenvolvimento dos mapas mentais enquanto capacidade cartográfica pressupõe habilidade para abstrair e simbolizar. É incontestável o poder de conceituar as relações espaciais. A ocasião mais comum de uso é quando necessita-se transpor, eficientemente, para o papel o conhecimento geográfico a outros sujeitos, e como a linguagem verbal é mais utilizada para narrar acontecimentos do que para descrever e explicar relações espaciais simultâneas, os mapas mentais são adotados para a alfabetização cartográfica (Almeida; Pinheiro, 2018, p.187)

Dessa forma, é fundamental que o docente oriente os alunos sobre a importância de estruturar adequadamente o mapa, que, no contexto desta atividade, funciona como um croqui do percurso entre sua casa e a escola. Para que a representação seja clara e informativa, o mapa deve conter um título que identifique o tema ou o trajeto, além de uma legenda que explique os símbolos, cores e abreviações utilizadas. Outras informações, como a rosa dos ventos, também podem ser incorporadas, contribuindo para que o mapa seja compreendido por qualquer observador e reflita de maneira precisa os elementos e contrastes presentes no espaço vivido pelos alunos.

Durante a elaboração do mapa mental, o professor circula pela sala, oferecendo suporte e incentivando a observação detalhada do ambiente. Em paralelo, é estimulada a discussão sobre as sensações e memórias que cada percurso desperta, ressaltando a importância do espaço para a identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos. Ao final da atividade, os alunos apresentam seus mapas para a turma, promovendo um debate em que se compartilham as diferentes percepções e experiências relativas ao trajeto, reforçando a ideia de que o lugar geográfico é construído por meio das relações e interações humanas.

. Desse modo, essa aula, fundamentada no percurso “Lugar Geográfico” do livro didático, ao centrar o debate no município de Bonito de Santa Fé - PB e articular os componentes físico-naturais na construção do mapa mental, a proposta metodológica cumpre o papel de evidenciar o "lugar", destacando a singularidade do território em que os alunos vivem. Essa abordagem não só responde à orientação do professor, mas também contribui

para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interpretar, valorizar e intervir na transformação de sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos firmemente que, ao integrar os componentes físico-naturais às experiências cotidianas dos alunos, o ensino da Geografia enquanto disciplina escolar, tem a capacidade de fomentar o pensamento crítico sobre a realidade em que vivem. Dessa forma, eles passam a desenvolver uma compreensão mais aprofundada do ambiente que os cerca, tornando-se aptos a interpretar e interagir com o espaço de maneira consciente e transformadora.

Nesse sentido, evidencia-se que a pesquisa contribuiu academicamente para o repensar das práticas de ensino da Geografia, destacando a importância da integração entre teoria e prática. Ao investigar as orientações curriculares e metodológicas presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e ao propor o uso dos mapas mentais, este estudo demonstrou como é possível transformar o ensino dos componentes físico-naturais em experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas para os alunos do 6º ano. Tal abordagem contribui não apenas para a formação de educadores mais críticos e preparados, mas também para a construção de cidadãos capazes de intervir de forma ativa e consciente na transformação de seu ambiente.

Na presente pesquisa, buscou-se compreender as orientações curriculares e metodológicas dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia, o que corresponde ao objetivo geral. Para tanto, foram realizadas análises documentais da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) e leituras críticas de referenciais teóricos, que permitiram identificar os pressupostos e diretrizes adotados na formação de cidadãos críticos, fundamentando a prática pedagógica na relação entre o meio físico e a ação humana.

No tocante aos objetivos específicos, o estudo alcançou os seguintes resultados: primeiramente, a importância da formação dos professores de Geografia na mediação dos componentes físico-naturais foi amplamente discutida, evidenciando que uma preparação contínua e comprometida é fundamental para que os educadores articulem teoria e prática.

Em segundo lugar, a pesquisa identificou de forma clara como os componentes físico-naturais estão inseridos na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB), destacando a relevância dos princípios de conexão, causalidade e analogia para a interpretação dos fenômenos geográficos e para a promoção de uma aprendizagem contextualizada.

Por fim, foi proposta uma prática metodológica que utiliza os mapas mentais como recurso didático para o ensino dos componentes físico-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental. Essa proposta demonstrou potencial para transformar a abordagem tradicional,

facilitando a compreensão dos conteúdos por meio da visualização, organização e integração dos saberes teóricos com a realidade dos alunos.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, ao integrar os componentes físico-naturais ao cotidiano dos alunos por meio de novas práticas metodológicas como o mapa mental, é possível estimular o pensamento crítico e aprofundar a compreensão do ambiente em que vivem.

A análise documental da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) revelou que, embora haja uma preocupação com a articulação entre os aspectos naturais e sociais do espaço geográfico, a operacionalização prática dessa integração ainda apresenta lacunas. Por outro lado, a discussão sobre a importância da formação continuada dos professores demonstrou que uma mediação pedagógica eficaz depende de profissionais comprometidos e bem preparados para transitar entre teoria e prática.

Nesse contexto, a proposta de utilização dos mapas mentais para o ensino dos componentes físico-naturais no 6º ano do Ensino Fundamental mostrou-se inovadora e pertinente, pois possibilita que os alunos organizem, visualizem e relacionem os conteúdos de forma dinâmica e contextualizada. Em síntese, os resultados confirmam a relevância de adotar meios didáticos e integradoras no ensino de Geografia, contribuindo para a construção de um pensamento geográfico crítico e para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de intervir em seu ambiente.

Com base na análise dos dados obtidos, a hipótese de que a utilização dos mapas mentais como estratégia didática potencializa a aprendizagem dos componentes físico-naturais ao articular teoria e prática foi confirmada. Os resultados demonstraram que essa metodologia, ao integrar os conteúdos teóricos com experiências do cotidiano dos alunos, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e facilita a compreensão e a inter-relação dos fenômenos geográficos. Embora tenha sido identificado que desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores e a limitação de recursos tecnológicos, possam interferir na plena operacionalização da estratégia, a pesquisa evidenciou, de forma geral, a eficácia dos mapas mentais na promoção de um ensino mais dinâmico e contextualizado. Dessa forma, os achados corroboram a hipótese levantada, reforçando a contribuição acadêmica do trabalho para o aprimoramento das práticas pedagógicas na área de Geografia.

Ao tratarmos sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados mostraram-se adequados para captar as nuances das práticas docentes e das experiências dos alunos no contexto dos componentes físico-naturais. A análise documental da Proposta Curricular do Estado da Paraíba e a revisão bibliográfica permitiram fundamentar teoricamente o estudo,

enquanto esses métodos qualitativos possibilitaram identificar as potencialidades e lacunas na articulação entre teoria e prática. Pois, há espaço para aprimoramento por meio da inclusão de dados empíricos diretos, como relatos e entrevistas com os participantes, o que enriqueceria ainda mais a análise das práticas pedagógicas e os desafios na implementação das metodologias inovadoras.

Por fim, este trabalho reafirma a relevância do tema na formação de cidadãos críticos e conscientes, contribuindo não só para o avanço das práticas pedagógicas na Geografia, mas também para a consolidação de uma educação que valorize a interação entre teoria e prática. Assim, espera-se que as contribuições aqui apresentadas sirvam de subsídio para futuros estudos e inspirem educadores a repensarem suas abordagens metodológicas, promovendo uma formação integral e transformadora dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. ADAS, Sergio. **Expedições geográficas: 6º ano: Manual do professor**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2022, p. 24-26.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. PINHEIRO, Antonio Carlos. Mapa mental, percepção e representação: Um estudo da paisagem urbana. In: Maria do Socorro a Silva; Márcia Eliane Silva Carvalho; Orlando Ferretti. (Org.). **Paisagens em movimento: conceitos, temas e as múltiplas linguagens na educação geográfica**. 1ed. Florianópolis: Edições do Bosque, 2022, v. 1, p. 269-284.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. PINHEIRO, Antonio Carlos. **Os mapas mentais para leituras de mundo no ensino-aprendizagem de Geografia: experiências com alunos da escola básica**. In: Eduardo Rodrigues Viana de Lima. (Org.). **Pesquisas geográficas: cidades, trabalho e educação**. 1ed. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2018, v. 1, p. 175-197.

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. **Mapas mentais para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiências de leituras da cidade**. In: Jean Carlos Ferreira de Lima; Pérciles Alves batista; Wellington Alves Aragão. (Org.). **Geografia em interfaces: diálogos e reflexões entre ensino, cidade, ambiente e turismo**. 1ed. João Pessoa: Ideia, 2017, v. 1, p. 9-273

ALVES, Bruno Cezar de Souza. BARBOSA, Ronaldo dos Santos. **O estudo do lugar a partir do mapa mental**. Revista Ensino de Geografia (Recife) v. 1, n. 2, mai./ago. 2018.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

CALLAI, Helena Copetti. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representações**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: **a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 18/03/2025

CAVALCANTI, Lana Souza. **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. In: PINHEIRO, Antonio C.; ALMEIDA, David L. R. de (orgs.). **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, (SP): Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 5ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

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

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FARIA, Wilson. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Eliane Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

GOULART, Beatriz Ligia. **O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia?** Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 08 – 19, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2763> Acessado em: 18/03/2025.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 13. ed. São Paulo: Editora Pérola, 1991.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. **A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação**. In: COOL, César; MAERCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 60-76

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. **A idéia de natureza na prática cotidiana**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Crislane da Silva. SAMPAIO, Abdrecksia Viana Oliveira. **A Geografia do cotidiano e a aprendizagem significativa nos anos iniciais**. ISSN, v. 02, n. 01, p. 110-121. Abril de 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Paraíba: SEDUC, 2018.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima. LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da**

Educação Básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. ISSN, v. 03, n. 01, p. 28-45, setembro de 2017.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de Geografia e algumas reflexões acerca da prática docente na educação básica.** In: SCABELLO, Andrea Lourdes Monteiro et al. (org.). Geografia em debate. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 351-370.

SOBRINHO, José Falcão. SOUZA, Carla juscélia de Oliveira. ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **A natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro.** 1. Ed. Letra Capital: Capes, 2023. P. 161-285.

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental:** um desafio a ser enfrentado. Terra Livre, São Paulo, v.1, n.18, p. 95-114, jan/jun. 2002.

VESENTINI, José William. **Geografia: Natureza e Sociedade.** São Paulo: Contexto, 1989.