



# A problematização geográfica no processo formativo escolar

*Geographic problematization in the school training process*

*Problematización geográfica en el proceso de formación escolar*

Adriana Maria Andreis

Universidade Federal da Fronteira Sul

E-mail: [adriana.andreis@uffs.edu.br](mailto:adriana.andreis@uffs.edu.br)

**Resumo:** Considerando os desafios do processo formativo escolar, este artigo tematiza as relações e a composição da postura e da atitude interrogativa no ensino amparadas no espaço geográfico. O objetivo é discutir a indagação implicando a abordagem geográfica de paisagem, lugar e cotidiano como caminho para o ensino de conhecimentos que fomentem a educação geográfica. Aportado na hermenêutica dialógica, discute por que e o que perguntar, por que ensinar interrogando o espaço geográfico e por que é importante o ensino de Geografia na escola. O resultado da pesquisa apresenta aspectos que compreendem o movimento de pensar, articulando inquições reflexivas à escola, aos professores em geral e aos professores e aulas de Geografia, e argumentos que sustentam a vinculação dos significantes espaciais com os significados conceituais. Como conclusão, afirma a educação geográfica como modo de abordagem dos conhecimentos possibilitando a emancipação, o que implica a interpelação intencional, provocativa, sistemática e prospectiva entre os conteúdos da realidade e os conteúdos das disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Escola; Problematização; Hermenêutica dialógica.

**Abstract:** Considering the challenges of the school training process, this article discusses the relations and composition of the posture and interrogative attitude in teaching based on geographic space. The objective is to discuss the inquiry involving the geographic approach

of landscape, place and everyday life as a path to teaching knowledge that fosters geographic education. Based on dialogical hermeneutics, it discusses why and what to ask, why teaching by interrogating geographic space and why teaching Geography at school is important. The research result presents aspects that comprise the movement of thinking, articulating reflective inquiries to the school, to teachers in general and to Geography teachers and classes, and arguments that support the linking of spatial signifiers with conceptual meanings. In conclusion, it affirms geographical education as a way of approaching knowledge, enabling emancipation, which implies intentional, provocative, systematic and prospective interpellation between the contents of reality and the contents of the disciplines.

**Keywords:** Teaching Geography; School; Problematization; Dialogical hermeneutics.

**Resumen:** Considerando los desafíos del proceso de formación escolar, este artículo discute las relaciones y composición de la postura y actitud interrogativa en la enseñanza con base en el espacio geográfico. El objetivo es discutir la indagación que involucra el abordaje geográfico del paisaje, el lugar y la vida cotidiana como camino para la enseñanza de conocimientos que fomenten la educación geográfica. Basado en una hermenéutica dialógica, analiza por qué y qué preguntar, por qué enseñar interrogando el espacio geográfico y por qué es importante enseñar Geografía en la escuela. El resultado de la investigación presenta aspectos que componen el movimiento del pensamiento, articulando indagaciones reflexivas a la escuela, a los docentes en general y a los docentes y clases de Geografía, y argumentos que sostienen la vinculación de significantes espaciales con significados conceptuales. En conclusión, afirma la educación geográfica como una forma de aproximarse al conocimiento, posibilitando la emancipación, lo que implica una interpelación intencional, provocadora, sistemática y prospectiva entre los contenidos de la realidad y los contenidos de las disciplinas.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Geografía; Escuela; Problematización; Hermenéutica dialógica.

## Introdução

Uma mente curiosa pergunta sobre tudo. Interpela, por exemplo, “¿Por qué la temperatura del aire bajo el techo de los locales, normalmente es más alta que la del que está próximo al piso?” (LÓPEZ, 2017, p. 423). Problematiza, então: Por que, se estivermos em cima de uma montanha, apesar de estarmos menos distantes do Sol, ainda assim é mais frio? Entabula hipóteses e elabora relações em diferentes situações e grupos sociais, considerando a economia e a política, e as coloca na arena do diálogo para testar as ideias, ouvir outras e experimentar diferentes modos de interpretar. O exercício de duvidar implica interrogações que incitam à reflexão e à investigação. Por isso, perguntar-se e ensinar a perguntar é fundamental e necessário enquanto percurso do processo de pensar criticamente, especialmente na educação. Abortar o pensamento é um pecado de quem ensina as respostas antes que tivesse havido perguntas, como leciona Alves (2002).

A ação interrogativa ancora o argumento de que o ensino de Geografia pode promover a educação geográfica, qualificativa do conjunto da formação escolar. Nessa proposição, a singularidade da articulação entre o ensino de conteúdos nas aulas de geografia por meio da abordagem da paisagem, lugar e cotidiano, é considerada chave de abertura às relações multiescalares entre a vida e os conteúdos escolares em todas as disciplinas. Nesse caminho, o objetivo é discutir a potencialidade da indagação implicando a abordagem geográfica da paisagem, lugar e cotidiano como caminho para o ensino de conhecimentos que fomentem a educação geográfica.

Considerando o método geográfico, essas categorias enquanto modos de pensar o espaço, inescapavelmente compreendem o dia a dia da vida de todas as pessoas, pois implicam os significantes que marcam e se presentificam nos significados que vão sendo construídos na escola. Portanto, A argumentação aportada na força da interrogação, portanto, é um potente dispositivo ao enfrentamento da verdade única e concludente, que é condição à efetiva educação geográfica. O percurso textual ancora-se na fenomenologia-hermenêutica (ARENHART *et al.*, 2021, p. 107-108), cuja abordagem auxilia na “interpretação e interação dos sujeitos”, para “recuperar os contextos de significação”. O conjunto abriga

uma hermenêutica dialógica (ANDREIS, 2014a), assumindo ser uma atitude interpretativa enquanto modo de pensar a educação e o ensino, e sugestivo da disposição ao enfrentamento da pergunta aberta como caminho à autoria escolar.

Essa metodologia e amparo teórico acentuam o processo da problematização no ensino escolar e do compromisso do ensino de Geografia. Obviamente, perguntar é apenas um dos movimentos primeiros no processo de ensinar. Nessa perspectiva, o que aqui é apresentado compõe o complexo formativo escolar envolvendo: Por que perguntar? O que perguntar? Por que ensinar interrogando a realidade espacial geográfica? Como a Geografia contribui para a formação escolar? Por que ensinar Geografia na escola?

## Por que perguntar?

É mais comum nos perguntarmos e perguntarmos aos outros sobre a sua história *de* vida, do que sobre a geografia *da* vida. A primeira remete a um tom narrativo conjuntural, e a segunda escancara um tom de trajetória original. Ambas são fundamentais por serem constitutivas do aqui-agora, em “vinculações dialógicas com o acolá, com o antes e o depois” (ANDREIS, 2014a, p. 126) de todos os sujeitos. A geografia da vida, porém, acentua a dimensão humana e a singularidade dos sujeitos, cuja natureza é social (VYGOTSKY, 1991, 1993) e se vincula com as paisagens, os lugares e os cotidianos com os quais permanentemente interagimos, independentemente da época e local.

Acentuar a geografia da vida notabiliza as diversidades que confluem dos entrecruzamentos de formas, funções, processos e estruturas humanas e não humanas (SANTOS, 2015) característicos da espacialidade geográfica. Como ressalta Massey (2008), isso nega a sincronia e o olhar linear e comparativo de lugares cujas trajetórias são dotadas de profundidades e especificidades, portanto são incomparáveis. Questiona, também, “a superficialidade e instantaneidade do espaço como recorte do tempo sem profundidade [...] e a globalização como unicidade do espaço” (ANDREIS, 2014a, p. 248).

Essa propriedade heterogênea da coetaneidade espacial geográfica corporifica-se, na realidade dos lugares, dialogando com o reconhecimento das especificidades latino-americanas. O potencial de proximi-

dade no ensino da Geografia escolar nos distintos países que a constituem tem relação com a vizinhança caracterizada pelas cicatrizes geo-históricas da colonização exploratória, com uma invasão e imposição eurocentrista que expulsou e dizimou povos originários, usurpou e deteriorou a cultura, os minerais e vegetais, separando os povos e instituindo modelos alheios e standardizados.

Apesar das amputações e próteses arbitrárias em grande escala, as diversidades resistem, e essas especificidades originais entrecruzam-se e se impõem, dando forma a paisagens singulares na atualidade. Essa articulação materializa-se concreta e simbolicamente na realidade espacial latina pela impregnação de traços originários que atribuem singularidades às multiplicidades coexistentes. As paisagens, os lugares e os cotidianos contêm essas marcas dos povos e das suas resistências, configurando-se em dispositivos da realidade espacial que servem às problematizações discutidas neste artigo. A Figura 1 exemplifica indícios às interrogações que sinalizam o iminente questionamento do espaço produzido.



**Figura 1: Estátua de Santo Isidoro Lavrador: Arte Sacra Barroca Jesuítico-Guarani – Séculos 17 e 18**

*Fonte: Museu Municipal de Santo Ângelo/RS – Brasil.*

A estátua representa um ícone religioso europeu. Foi construída pelos indígenas da América do Sul nas Reduções Jesuíticas administradas

pelos padres nos séculos 17 e 18, que depois foram expulsos da região (Guerra Guaranítica<sup>1</sup>).

### Quadro 1: Perguntas sobre a estátua de Santo Isidoro

- 1) Por que a estátua tem marcas de queimadura e está sem a mão direita?
- 2) Onde, por que e por quem foi construída?
- 3) Sendo um ícone religioso europeu, por que a estátua tem traços indígenas, como a estatura e os olhos amendoados?
- 4) Há remanescentes de estátuas ou outros símbolos religiosos dos indígenas? Por quê?
- 5) Por que a região das Reduções e a Guerra Guaranítica, ambas perpetradas pelos europeus, aconteceu destacadamente na área do Rio Uruguai?
- 6) Onde, por que e com qual objetivo, a estátua está guardada no museu?
- 7) Como esses “acontecimentos” (BAKHTIN, 2010; GERALDI, 2010), das investidas externas e dos conflitos e guerras criadas, presentificam-se na paisagem do seu lugar e cotidiano, e nos outros lugares/países do mundo na atualidade?
- 8) Como a Biologia, a História, a Matemática, a Linguagem, a Literatura, a Arte, a Física e a Química, por exemplo podem utilizar essa representação para interrogar relacionado com os conceitos da disciplina?

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esta breve amostra de perguntas sinaliza que questionar sobre os significantes espaciais agrega uma energia interrogativa enquanto aparato educativo às aulas. Carrega, em seu bojo, “o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2018, p. 4). Essa postura envolve o argumento em defesa da pergunta amparada na Geografia da vida enquanto dispositivo interrogativo e reflexivo, o que tem relação com a provocação à reflexão aberta e articulada com a dinâmica de cada local.

Para López (2017, p. 416), a “situación problémica es un estado psíquico de dificultad que surge en el hombre cuando la tarea que está resolviéndose no puede explicar un hecho nuevo mediante los conocimientos que tiene y debe por tanto buscar un procedimiento nuevo para actuar”. Então, a problematização é dependente das provocações arbitrárias escolares, especialmente aspectos da paisagem, lugar e cotidiano, que, em geral, estão naturalizadas no dia a dia.

O problema reside no fato de que, hoje, “ninguém se dá ao trabalho de perguntar, de pesquisar” (FREIRE *apud* FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.

<sup>1</sup> Guerra ocorrida entre 1753 e 1756 para expulsão dos indígenas da tribo Guarani da região do Rio Uruguai, impetrada pelos portugueses e espanhóis pelo domínio das terras.

51), pois se está muito ocupado com a vida e o trabalho e com as regras, os medos e os confortos. Até mesmo as aulas da escola, refúgio recôndito para pensar pelo diálogo, no qual o trabalho dos alunos é estudar (CHARLOT, 2009), estão fortemente permeadas pelo cumprimento de regulamentos e registros para repertoriar nos sistemas de controle, por prazos e metas e por desvios e invasões de interesse privado ao campo da educação (MARQUES, 2001). Os dispositivos de controle e as avaliações externas também pressionam, dificultando o efetivo diálogo nas aulas. Ainda, há a ideia de que somente as perguntas das pesquisas acadêmicas são boas e fundamentais. Isso colabora para o reforço e a legitimação do medo e da vergonha de perguntar, sinônimos de incômodo que atrapalharia e atrasaria um ensino direto de conceitos, considerado inócuo por Vygotsky (1991, 1993).

As pesquisas em geral vêm destacando a problematização enquanto percurso metodológico e metodologia ativa. Discutindo a trajetória teórica e epistemológica da noção de problematização, Berbel e Gamboa (2011-2012, p. 268), abordam o “(Arco) citado por Maguerez (1966, p. 65), em que OR = Observação da Realidade; OM = Observação da Maquete; DS = Discussão; EM = Execução na Maquete; ER = Execução na Realidade”. A Figura 2 é um modelo que serve para pensar o processo implicado.



**Figura 2: Arco de Maguerez utilizado por Berbel a partir de Bordenave e Pereira**

*Fonte: BERBEL; GAMBOA (2011-2012, p. 271).*

Segundo essa perspectiva, a problematização baseia-se na realidade e se vincula com a observação da realidade e de seus problemas, remetendo para pontos ou temas-chave que encaminham às teorizações e ao levantamento de hipóteses de resolução e, então, à aplicação à realidade prática<sup>2</sup>. Essa relação, trazida pelas autoras, é importante para pensar a problematização, o que, neste artigo, compreende uma perspectiva *interativa*, portanto dialético-dialógica, entre sujeitos e destes com as paisagens do lugar e cotidiano.

Se “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”, como sentencia Bakhtin (1988, p. 112), é na expressão da interrogação que reside o processo de reflexão, pois “quando perguntamos, rompemos a continuidade de um saber colocando-o no aberto de sua questionabilidade” (SICHELERO, 2019, p. 4).

Esse processo remete a entender que cada aula, independentemente da disciplina, é um território produto e produtor de espaço geográfico (ANDREIS, 2014b), cuja arena é potencialmente revolucionária pela força provocativa do pensar, articulada pela interpelação do outro que é diferente do eu, e, por conseguinte, um novo que se interpõe e provoca à reflexão. A abordagem enfatizando a pergunta, todavia, não pode ter caráter performático de modelo metodológico a ser aplicado na escola. Precisa ser pensada como *postura e atitude interrogativo-investigativa*, que pode ser aproximada da enseñanza problémica (LÓPEZ, 2017) e como dispositivo reflexivo.

Conforme Geraldi (2010), é importante questionar o complexo de ideias que retroalimenta uma escola centrada unilateralmente no professor transmissor de informações, que executa uma espécie de capatazia: realiza o controle do processo, aplica um conjunto de técnicas, controla o tempo e o comportamento dos alunos, verifica se houve fixação do conteúdo e compara com os parâmetros externos, assumidos como métrica de qualidade. Considerando que há uma natureza e especificidade da educação, envolvendo um currículo geral e os conteúdos nucleares (SAVIANI, 2015), que têm relação com toda a estrutura escolar, algumas interrogações, alicerçadas na realidade espacial geográfica, são importantes ao conjunto da escola.

<sup>2</sup> O projeto internacional Nós Propomos! (CLAUDINO, 2022; ANDREIS; CALLAI; CLAUDINO, 2023) tem relação com esse processo. Atribui, contudo, compreensão destacada à ideia de cidadania territorial.



A ciência, proposta na escola como “aberta, imprevista, inventiva, incerta, inesperada, imaginativa, mobilizadora, incitadora e transgressiva, isto é, interrogativa”, é apresentada por Lember (apud MORIN, 2002, p. 531) quando destaca que centrar a ciência na resposta é uma “verdadeira castração intelectual” que dificulta o “raciocínio abduutivo e transdutivo”, ou seja, “é o trabalho de problematização. Antes de saber o sentido que se pode dar à questão, talvez seja preciso reconhecer que há uma questão”.

## O que perguntar?

Somos seres indeterminados biologicamente e dotados de iminente liberdade (GALIMBERTI, 2015). Essa liberdade de criação implica que permanentemente tenhamos de indagar para sobreviver. Urge, portanto, assumir a necessidade de “aprender a perguntar” (FREIRE apud FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23), o que demanda ensinar a perguntar, especialmente na Educação Básica. Incitando essa liberdade, nesta seção são esboçadas algumas perguntas que podem auxiliar na problematização escolar e nas aulas dos professores de Geografia e de todas as demais disciplinas.

Mesmo tendo organizações gerais semelhantes, as escolas, devido à sua localização, comunidade escolar, gestão, contexto geográfico e conjuntura histórica, currículo, regras e outras peculiaridades, criam uma maneira particular de desenvolvimento do ensino e de relações com o conhecimento, o lugar, o cotidiano e suas paisagens. Como um espaço representado e representável em um lugar, e por configurar o ambiente formal básico de ensino a todas as pessoas, a escola também precisa interrogar-se para analisar o modo como se apresenta e se impõe. Algumas perguntas podem ajudar nessa reflexão acerca da escola como elemento do lugar e sobre o lugar na sua relação com a realidade local e global.

- 1) A escola é o lugar de quem?
- 2) Quem produz e o que constitui a paisagem escolar?
- 3) A escola é marcante na paisagem, no lugar e no cotidiano local e regional? Em quê?
- 4) A escola interfere, é importante e transforma a paisagem, o lugar e o cotidiano local e regional? Como?
- 5) Como as paisagens do lugar e cotidiano escolar estão presentificadas no projeto curricular da escola?
- 6) Como o global está presente e corporificado no local?
- 7) Como a gestão escolar administra a disponibilização da paisagem do lugar e cotidiano enquanto dispositivo às aulas?
- 8) Como os envolvidos nas gestões da região e do país estão presentes na produção e representação da paisagem escolar?

## Quadro 2: À organização escolar

*Fonte: Elaborado pela autora, 2023.*

Problematizar o lugar da escola, as relações de autoria de seu espaço, a força interventiva da escola na realidade e a força da realidade geográfica na educação realizada, impõe um chamado aos gestores em geral, no contexto no qual a instituição está situada, para refletir sobre a influência da escola enquanto produto e produtora do lugar e do mundo. Se a escola reflete sobre como é concebida e percebida no lugar, pode lidar melhor com as situações internas e com os sistemas externos ao seu ambiente. Discutir na instituição seu papel no lugar e deste na escola é pôr em movimento a problematização sobre sua significação para a comunidade.

O caráter coletivo da escola é importante, considerando que a interrogação tem relação com a elaboração do pensamento e das ações, cujo movimento desde a infância tem um curso de pensamento que “não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 1993, p. 18). Bakhtin (1988, p. 115) acentua a relevância do meio social ao afirmar que “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. Assim como a especificidade da educação, a singularidade de cada pessoa tem natureza social e coletiva, e suas interpretações e elaborações se entrecruzam inescapavelmente com a geografia da vida e a história de vida de cada um. Daí a importância da problematização sistemática acerca da realidade espacial geográfica pela escola.

Tardif (2005) discute as variáveis que interferem nos conhecimentos e na prática dos professores, que têm força decisiva na realidade escolar. Por isso é fundamental que o professor também se questione,

pois partindo de suas concepções é que serão planejadas, organizadas e geridas as situações de aprendizagem. Seus significantes (realidade percebida, concedida e vivida (LEFEBVRE, 2006)) vinculam-se com os significados (conceitos científicos específicos) presentes na dinâmica da sala de aula e na ação do professor. A escolha dos conteúdos, a interpretação, o enfoque e os recursos de que lança mão, apoiando-se em textos, perguntas, imagens, mapas, gráficos e tabelas, presentes no livro didático, são de autoria do professor. O complexo dessas variáveis conflui nas estratégias da aula, que servirão para as elaborações dos alunos. Esse conjunto é um “um diálogo com a realidade” (DEMO, 2001, p. 48) que oportuniza questionamento fundamentado nas paisagens, no lugar e no cotidiano, tanto do professor quanto dos alunos, acionando reflexões significativas e ações transformadoras de seus pensamentos e das ações no próprio lugar.

Assim, as interrogações aos professores da escola visam a refletir sobre o ensino de conteúdos nas diferentes disciplinas em relação com os documentos curriculares. As perguntas do Quadro 3 podem ajudar para essa interpelação a todos os professores da escola.

- 1) Como você definiria o espaço local, suas paisagens, lugar e cotidiano?
- 2) Como entende que ocorre o processo de construção de conhecimentos pelo aluno?
- 3) O que entende por conceitos escolares da sua disciplina?
- 4) O que entende por conhecimento escolar?
- 5) O que entende por conteúdo escolar?
- 6) Os pressupostos que aportam os conteúdos das suas aulas contêm dispositivos para relações com o espaço local? Quais?
- 7) Como são selecionados os conteúdos que constituem a grade curricular?
- 8) Como ocorre a seleção e o planejamento dos conteúdos às suas aulas?
- 9) Quais critérios são considerados na seleção das temáticas e estratégias das suas aulas?
- 10) Como as paisagens do lugar e cotidiano estão envolvidos na pesquisa escolar?
- 11) Quais paisagens, lugares e cotidianos estão expressos nos livros didáticos?
- 12) Como as paisagens, o lugar e o cotidiano podem ser articulados aos diferentes gêneros do discurso?
- 13) Como entende que ocorre a relação entre as paisagens, o lugar e o cotidiano local e global?
- 14) Em quais paisagens, lugares e cotidianos estão baseados os conteúdos da sua disciplina?
- 15) O modo como os conteúdos são trabalhados envolve uma postura interrogativa?
- 16) Consegue inserir a realidade local nas estratégias das suas aulas? Como?
- 17) Como o estudo dos conteúdos em suas aulas envolve a paisagem do lugar e cotidiano?
- 18) Os conteúdos trabalhados de algum modo implicam intervenções territoriais efetivas na paisagem do lugar e cotidiano local? Como?
- 19) Como os textos, mapas, tabelas, gráficos, etc., selecionados ao uso nas aulas, contemplam a paisagem do lugar e cotidiano?
- 20) As paisagens do lugar e cotidiano do professor e do aluno são diferentes? Como?
- 21) Os exemplos das experiências pessoais citados nas aulas compreendem a realidade de vida de quem e envolvendo quais interesses?

### Quadro 3: Ao professor da escola: o currículo escolar, o sujeito formador e suas aulas

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As perguntas do quadro 3 incitam o olhar à realidade da paisagem, lugar e cotidiano, independentemente da disciplina que o professor ministra. A reflexão e a interpretação espaciais, uma vez postas em movimento, provocam para uma análise ancorada nos princípios geográficos (ANDREIS; CALLAI, 2019), vislumbrando, entre outras, as habilidades da situação, localização, articulação, confrontação, argumentação e representação. Também incitam para pensar acerca de como os significantes do mundo vivido, concebido e percebido (LEFEBVRE, 2006) por ele, enquanto professor, e pelos alunos, articulam-se com os significados conceituais da sua disciplina e área. O professor, como parte fundamental no contexto da escola, pode mobilizar aos questionamentos e interrogar-se pontualmente para compreender a si mesmo e ao contexto ao qual pertence e para o qual contribui de forma decisiva.

Esse caráter geral da escola e de todos os seus professores, no entanto, tem relação com o professor de Geografia, com o que ensina e o modo como ensina, pois, sendo formado para a docência nessa disciplina, ele tem compromisso com o método geográfico e com as categorias que amparam a leitura geográfica do local e do global. Nesse sentido, as questões do Quadro 4 podem servir para pensar sobre seus conhecimentos e entendimentos na área.

- 01) O componente curricular Geografia privilegia o espaço local ou o global? Por quê? Como?
- 02) Quais as relações entre as paisagens, o lugar e o cotidiano do local e estas dimensões no contexto global?
- 03) A Geografia considera as paisagens cotidianas nas temáticas ou conteúdos e nos processos de aprendizagem?
- 04) Quais são as paisagens do seu lugar e cotidiano?
- 05) Como percebe o lugar e a conexão da realidade local com a realidade global?
- 06) Como discute a relação entre o vivido, o percebido e o concebido sobre o local, com as noções conceituais da geografia?
- 07) Como realiza a relação entre informação e conhecimento sobre a realidade local e global?
- 08) Como o questionamento das relações local/global e global/local está presente em suas aulas?
- 09) Como realiza a articulação de estratégias de ensino com colegas de outras disciplinas, tendo a paisagem, o lugar e o cotidiano como e los conceituais?
- 10) É possível articular todos os conteúdos da Geografia, estabelecendo relações com a paisagem, lugar e cotidiano local?
- 11) A ideia de paisagem, lugar e cotidiano dos alunos é diferente da sua enquanto professor? Por quê?
- 12) Os conteúdos de Geografia consideram a cotidianidade de quem?
- 13) Há debate sobre os lugares e cotidianos diante do global?
- 14) Há debate do global frente aos lugares cotidianos?
- 15) Como trabalha com distintos cotidianos no mesmo local?
- 16) Consegue dar significado aos elementos naturais, artificiais e à ação humana do lugar? Como?
- 17) Como trabalha as representações dos lugares (mapas, tabelas, gráficos etc.)?
- 18) Como o global influencia na noção de pertencimento ao lugar?
- 19) Como percebe o cotidiano global? Como fabuloso, perverso ou possível?
- 20) Como essa visão interfere nas posturas e atitudes cotidianas?
- 21) Qual é o lugar com o qual mais se identifica?
- 22) Quais são os sistemas de objetos desse lugar, naturais e artificiais?
- 23) Os sistemas de objetos têm significados distintos para você e para o aluno? Como isso compõe a sua aula?
- 24) Qual o espaço que mais remete a noção de lugar de identificação? Um lugar do passado? Um lugar do presente? Por quê?
- 25) Os lugares de hoje (seus e de seus alunos) são os mesmos da infância? São Diferentes? Em que?
- 26) Qual lugar mais influenciou sua estrutura, valores, crenças e personalidade?

#### Quadro 4: Aos professores da disciplina de Geografia

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As interrogações sugeridas têm um caráter que envolve a Geografia como ciência e enquanto disciplina escolar. Indagam acerca dos conceitos e das relações de distâncias, movimentos e redes, remetendo, também, à intervenção no território de vida. O ensino de Geografia é fundamental à educação geográfica construída na escola. Por isso, o professor desse componente curricular, que se propõe a estudar o espaço – as paisagens e os lugares expressos na cotidianidade, considerando sua história e seus elementos atuais –, deve discutir o que e como vem se desenvolvendo suas especificidades teóricas e metodológicas na sala de aula.

- 1) O que é paisagem?
- 2) O que é lugar?
- 3) O que é cotidiano?
- 4) O que é global?
- 5) O que é local?
- 6) Quais as diferenças entre a paisagem visível e simbólica?
- 7) Qual a diferença entre local e lugar?
- 8) Qual a diferença entre rotina e cotidiano?
- 9) Quais são as paisagens cotidianas com as quais cada aluno convive?
- 10) O que é e quem faz parte do cotidiano local?
- 11) Como é e quem faz parte do cotidiano global?
- 12) Quais são e quem determina os objetos e ações espaciais locais?
- 13) Quais são e quem determina os elementos espaciais globais?
- 14) Como o global se expressa nas paisagens do seu lugar?
- 15) Como a cotidianidade do seu lugar e suas paisagens estão representadas no global? Por que estas se sobressaem e têm potência global?
- 16) Sente-se pertencente ao lugar cotidiano e às suas paisagens? De que forma?
- 17) Como se expressam as representações formais (mapas, tabelas, gráficos) e disponibilizadas *on-line* sobre seu lugar?
- 18) Quais aspectos humanos e físicos marcaram os lugares do passado?
- 19) Quais os aspectos humanos e físicos que marcam os lugares atuais?
- 20) Como lida com os distintos lugares da vida? Esquece? Reflete? Teme?
- 21) Os lugares se transformam? Como? Por quê?
- 22) Há, nos lugares vividos do passado e da atualidade, personagens cotidianos que expressam poder de comando. Quem são? Por quê? Como procedem?

### Quadro 5: Às aulas de Geografia

*Fonte: Elaborado pela autora, 2023.*

As interrogações na aula de Geografia precisam envolver os conceitos amparados teórica e metodologicamente na área. Esse trabalho da disciplina auxiliará para que os alunos consigam avançar o senso comum nas relações com o lugar, o cotidiano e a paisagem também nas outras disciplinas e nas relações com a escola, com o local e com o mundo. Além disso, as noções de território, rede e escala, são conceitos caros que agregam para o estabelecimento dessas relações com a realidade espacial e que garantem a rigorosidade teórica.

## Por que ensinar interrogando a realidade espacial geográfica?

As vinculações com as categorias invocam os tons emotivo-volitivos (BAKHITIN, 2010a) do sujeito por meio da inquirição problematizadora, pois a dimensão cronotrópica é o elo estruturante entre as elaborações construídas espontaneamente e aquelas que são arbitrariamente ensinadas na escola, como argumentam Vygotsky (1993) e Freire e Faundez (1985). Perguntar, portanto, aos outros e se perguntar sobre o mundo vivido, percebido e concedido (LEFEBVRE, 2006) enquanto significante disposto à construção de significados novos, é caminho para o que Vygotsky (1993) propõe como fundamental em todas as faixas etárias na infância e na manutenção dessas provocações para a complexificação dos conceitos na adolescência, juventude e vida adulta:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (p. 50).

A pergunta no ambiente escolar é potencialmente criadora do novo; é processo sempre em construção, pois “as ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças” estão em permanente produção, e, “depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, têm de ser *dados à luz* por um novo ato de pensar, falar, sentir, rememorar, etc.” (PINO, 2000, p. 45, destaque na fonte), quando enunciadas.

A relevância de problematizar os signos enquanto significantes da vida impõe-se como importante também para acionar o que Vygotsky (1991, p. 97) denomina de “zona de desenvolvimento proximal”, entendidos como “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Os questionamentos ou problematizações são incitações capazes de impulsionar ou mobilizar para o afloramento de distintas e diversas análises, provocando desafios e visualizações que ainda não haviam sido feitos. Problematizar, questionar e interrogar-se incita à concepção do desenvolvimento mental prospectivo, ou seja, lançado à frente, ao invés do retrospectivo, que é representado pelo desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1993).

A fertilização é sempre tirada da realidade, e essa fertilidade se dá por associação obrigatória com os conceitos (SANTOS, 2006). A realidade, expressa na paisagem, lugar e cotidiano, testemunha que “cada ponto do espaço” é “importante, efetivamente ou potencialmente”, e “sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas” (SANTOS, 2008, p. 29).

## Como a geografia contribui para o ensino escolar?

O modo como pensamos o espaço molda as nossas cosmologias estruturantes, como alerta Massey (2008), por isso é preciso problematizar as imaginações geográficas (MASSEY, 2017). Apesar de comporem parte inescapável nas experiências diárias, em geral as paisagens, lugares e cotidianos, com os quais se interage local, regional e globalmente, não são objeto de interrogação. Como argumenta Freire (*apud* FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 15), “uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele”, bem como apresentar respostas prontas estruturadas em posturas corriqueiras baseadas em exemplificações pontuais e que oferecem respostas peremptórias e radicalmente extremistas.

A vinculação com a realidade envolve assumir que “falar sobre o espaço é muito pouco, se não buscamos defini-lo à luz da história concreta”. Além disso, exige avançar do “falar simplesmente do espaço, sem oferecer categorias de análise”, que é também insuficiente” (SANTOS, 2008, p. 12). A sustentação da problematização é relacionada com a paisagem do lugar e o cotidiano, pois esses modos de abordar são constitutivos de um “sistema de realidades, ou seja, um sistema formado pelas coisas e a vida que as anima [...]” (p. 27). Nessa interface, “la pregunta pertinente indaga acerca de lo que produce, permite o determina semejante campo de relaciones, y le otorga el carácter y el comportamiento de una totalidad histórica específica y determinada” (QUIJANO, 2007, p. 98). Corroborando a importância dessa análise, Bakhtin (1988, p. 37) refere-se à comunicação na vida cotidiana que não é particular. “Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rico e importante” por estar “diretamente vinculada aos processos de produção” e “às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas”.

Faundez (*apud* FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49) sustenta serem as perguntas “necessárias e fundamentais” para sermos livres, para pensar. Apesar, contudo, da potencialidade latina das diversidades paisagísticas enquanto dispositivos espaciais, não é comum ver “grupos de alunos, com os seus professores, observando as paisagens, comentando as mesmas, discutindo-as – sequer se repara que os alunos espreitem pelas janelas das escolas”, como provoca Claudino (2022, p. 1.245).

As interrogações são importantes para todas as pessoas porque envolvem elementos espaciais nos quais são experienciadas as vivências cotidianas com o lugar e com o mundo, mas sempre a partir do local e do sujeito que pergunta. Há sempre uma perspectiva nova e autoral do sujeito, pois no “ponto singular no qual agora” cada um se encontra, “nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único” (BAKHTIN, 2010a, p. 96). Nessa pulsante e potente relação entre a realidade espacial, a pergunta pode ser desencadeada por meio do questionamento sistemático dos conceitos que se têm das categorias espaciais, paisagem, lugar e cotidiano. Isso abre para discutir os conceitos disciplinares considerando a óptica cotidiana sobre o local, regional e global para poder compreendê-los, incorporá-los e torná-los significativos na elaboração de novos significados dotados de maior complexidade e rigorosidade.

Muitas vezes, porém, tem-se uma ideia superficial, generalizada, empiricizada e, até mesmo, estereotipada das categorias espaciais, especialmente quando se trata de paisagem, lugar e cotidiano. A paisagem, por exemplo, é reduzida a um quadro apreciável, o lugar é tratado como superfície territorial de um local pontual e o cotidiano é restringido a momentos, objetos e rotinas do dia a dia. Essas simplificações para ativar a reflexão sobre o espaço real, pontual, visível e informal, são baseadas em informações espontâneas que carecem de interpretação e relação com as elaborações academicamente consensuadas. Também por isso é importante a mediação pelo questionamento, oportunizando, assim, a correlação dessas visões empíricas construídas e vivenciadas cotidianamente com os conceitos científicos.

O cuidado com o estudo das categorias geográficas paisagem, lugar e cotidiano deve-se à obrigatoriedade de com elas permanentemente termos de negociar para viver, prestando atenção, pois isso ocorre sem-



pre como “um processo seletivo de apreensão” (SANTOS, 2008, p. 68); envolve e mobiliza a arquetônica espacial<sup>3</sup>, que é o modo de entender específico de cada um e que serve como elo para todos os significados que vão sendo reconstruídos. Esse complexo contínuo e incorporado nas decisões do dia a dia relaciona-se com a arquetônica espacial, pois os entendimentos e as ações ocorrem sempre vinculados com os significantes da realidade (materiais e simbólicos), que são específicos na leitura ou interpretação que é realizada e que ampara a construção do significado conceitual no ato da aula, por exemplo (ANDREIS, 2014a).

Numa perspectiva histórico-dialética, a paisagem, o lugar e o cotidiano são categorias que compreendem um ponto de articulação entre o local e o global, como argumenta Cavalcanti (1998). Em relação à noção de paisagem, é fundamental assumir que evidentemente a paisagem manifestada (SANTOS, 1988, p. 61) “não é apenas o domínio visível ou aquilo que a vista abarca”; é “formada por volumes, mas também cores, movimentos, odores, sons. Implica objetividade e subjetividade configuradas intersubjetivamente, por isso a paisagem é uma categoria referencial fundamental às construções dos conhecimentos que abre as relações entre o empírico e o científico. A materialidade e o simbólico da realidade heterogênea manifestada, qual palimpsesto, está sempre em transformação de modo específico em cada lugar, entrecruzando natureza e cultura, local e global, passado, presente e visão de futuro, e cujos acontecimentos realizam-se como cotidiano.

Em interlocução com a proposição de Cavalcanti (1998) e com as discussões de Callai (2013), a noção de lugar, por exemplo, envolve uma abordagem que pode ser articulada com a perspectiva histórico-dialética. Isso permite destacar a força da coetaneidade, que é caracterizada pelo inusitado e inesperado, destacando o âmbito espacial em que o ato revolucionário e a resistência se entrecruzam pelas múltiplas trajetórias que se confroencontram cotidianamente. Envolve um complexo movimento de “acabar juntos”, que cria contextos exigentes do “inevitável desafio de negociar um ‘aqui-agora’ [...] e a negociação deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não-humano” (MASSEY, 2008, p. 203). “Não será mais o mesmo ‘aqui’ quando não for mais o mesmo

3 A arquetônica é entendida como o complexo dialético-dialógico de ideias que, inescapavelmente, são envolvidas nas elaborações das vivências e aprendizagens diárias, que precisam ser consideradas especialmente na escola (ANDREIS, 2014a).

'agora'" (p. 201). É a "coexistência simultânea de outros com suas próprias trajetórias e com sua própria história para contar" (p. 31).

A noção de lugar impõe assumir que o espaço é a dimensão do social implicado ao tempo enquanto dimensão da mudança. Segundo Massey (2017, p. 40), "é mais útil pensar em lugares como tão complexos, diferenciados internamente, 'lugares de encontro' de diferentes pessoas, diferentes grupos e etnias". O reconhecimento da heterogeneidade, da provisoriabilidade e da interconexão entre humanos e destes com o não humano, é condição para a espacialidade geográfica. É mais pertinente e prudente pensar em lugares complexos, diferenciados internamente, "lugares de encontro" de diferentes pessoas, distintos grupos e etnias.

Conceitualmente esses aspectos são fundamentais ao ensino escolar, comprometendo a disciplina e o ensino de Geografia com essas noções, por ser a disciplina que as discute conceitualmente. Assim, suas aulas precisam problematizar o senso comum, caracterizado pela perspectiva individual, concreta, local e parcial, como caminho da educação geográfica.

## Por que ensinar geografia na escola?

A provocação para este debate caminha de mãos dadas com a defesa da disciplina Geografia no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, e tem relação com o entendimento de que o ensino de Geografia contribui para a educação geográfica, ou seja, colabora para a formação de um sujeito que entende os conteúdos e conceitos disciplinares, relacionando-os com o âmbito das vivências com a paisagem, o lugar e o cotidiano. Esse processo promove reflexões dotadas de generalidade conceitual, portanto educa geograficamente para conviver no mundo, que é coletivo, implicando a construção de conhecimentos transformadores.

Ensinar interrogando a realidade espacial geográfica compreende o desafio da educação geográfica, entendida como o complexo de "superação de trabalhar com um ensino de transmissão de informações para pensar a espacialidade em que vivemos, considerando os conceitos que são a base do pensamento geográfico" (CALLAI, 2013, p. 16-17). Apesar de essas discussões não serem recentes, Cavalcanti (2006, p. 118-119, destaques nossos) aponta desafios da geografia na prática de sala de

aula: “a Geografia ensinada não consegue, muitas vezes, *ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos*”; “o livro didático, muitas vezes trazendo um conteúdo padronizado, define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem [...] transitar na escala global-local”; “o desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente [...] a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra”; e “continua sendo um *desafio cumprir o objetivo básico da Geografia na escola, que é o de formar um pensamento geográfico*, pensamento espacial, genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva”.

Trata-se de “a sala de aula transformar-se de um lugar de dar aula para um verdadeiro laboratório de aprendizagem” (CALLAI, 2013, p. 152). Isso exige negar a “lógica binária da disjunção entre a afirmação e a negação, o certo e o errado” e a concepção metafísica, que “consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas” (MARQUES, 1992, p. 550-551).

Como sinaliza Freire (*apud* FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22), “a curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor”, mas, “ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também”. “[...] Por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica”. O pesquisador destaca que na abertura à indagação reside o desafio e também a potencialidade revolucionária da aula.

Segundo Massey (2017, p. 40), a “Geografia deveria ajudar aos estudantes a explorarem como os lugares são complexos e variados”, fazendo “isso mediante uma variedade de perspectivas e dar credibilidade suficiente para pontos de vista dos/as próprios estudantes”. A pesquisadora prossegue argumentando que “é mais útil pensar em lugares como tão complexos, diferenciados internamente, “lugares de encontro” de diferentes pessoas, diferentes grupos e etnias” e que “a diferença tem de ser reconhecida e negociada antes de qualquer sentido de comunidade, ou mesmo de sociedade, que possa ser desenvolvido”. Para ela, “ao negar a diferença, podemos negar aos estudantes as oportunidades

de desenvolver as habilidades de pensamento de ordem mais profunda, necessárias para produzir explicações mais complexas dos fenômenos geográficos” (MASSEY, 2017, p. 40).

De acordo com Massey (2017, p. 40), parte da “nossa ‘geografia’ está na mente, nas imagens mentais que levamos e carregamos do e sobre o mundo”, então, a reflexão geográfica deve tornar explícitas as “‘imaginações geográficas’ dos/das alunos/as e explorar de onde elas vêm”. Eles/elas também devem expor contradições das imaginações geográficas, em que grande parte da “sabedoria recebida” e muitas “questões geográficas fundamentam-se”. A autora sustenta que “a Geografia pode, assim, cumprir esse objetivo crucial da educação – questionar, ao invés de aceitar, sem mais reflexão”.

É fundamental e necessário provocar o pensar por meio da pergunta, assumindo suas múltiplas possibilidades de respostas, ou, simplesmente, reconhecendo que não há uma resposta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Assumir a heterogeneidade espacial geográfica caminha de mão dadas com a força da pergunta como um dispositivo provocativo do pensar e do diálogo enquanto processo de interrogar, interrogar-se e ouvir o outro atentamente, para experimentar posicionamentos diferentes do seu, como discute Bakhtin (2010b, p. 256-257), ressaltando que “diálogo não é o limiar da ação mas a própria ação”, e “quando termina o diálogo, tudo termina”, processo exigente de suspensão das certezas, das verdades e dos estereótipos (MARQUES, 2001).

## Conclusões

Ativar o exercício do questionamento aprimora a inquirição e compõe a educação geográfica que envolve a dimensão espacialmente emancipatória e territorialmente cidadã. Encontra-se com a ideia de questionamento da verdade unidirecional, cujas respostas prontas, estandardizadas e peremptórias impõem-se às perguntas. A educação geográfica interessa para todas as disciplinas, pois a Geografia compreende alicerces conceituais assentados nos lugares vivenciais. Não basta, porém, perguntar. A escola e cada professor em sua disciplina precisam considerar o que e como fazer para que essa conexão com o empírico abra para respostas que estejam vinculadas com os conhecimentos específicos da área, levando em conta as respectivas escalas de análise.

A problematização geográfica no processo formativo escolar envolve assumir que a interrogação genuína nasce no bojo da relação com o que se vê, escuta, toca, sente, vive e pensa. A postura interpelativa, entretanto, sobre a paisagem, o lugar e o cotidiano, compõem a vida, mas não são alheios, estanques, peremptórios e encerrados. Nestas categorias habita a possibilidade de esclarecimento emancipatório por sua possibilidade concreta de intervenção e de mudanças territorialmente cidadãs para um mundo melhor para todos. Nesse caminho se fortalece a aprendizagem da autoria docente, pois assume-se que o ensino é um ato de elaboração composta pelo professor com seus alunos, amparados na empiria e nos conceitos, vinculados inescapavelmente ao espaço geográfico. Nesse processo todos são aprendizes do direito à liberdade de pertencimento digno no mundo.

Para a educação geográfica acontecer, é necessário que ocorra um bom ensino de Geografia, pois é o caminho para a compreensão interventiva na produção do espaço geográfico. O complexo de conhecimentos espaciais geográficos serve como dispositivo às vivências e aprendizagens escolares, assumindo que a razão é construída pelo diálogo e o consenso intersubjetivos, exigentes de postura e atitude interrogativa. Isso requer um ensino de Geografia encarado como conjunto de conteúdos espaciais pautados no método geográfico, cuja abordagem seja baseada em categorias como paisagem, lugar, cotidiano. Esse conjunto implica defender o ensino da liberdade de pensar que precisa ser provocado pela escola, indagando, ouvindo o outro e refletindo para sonhar com uma sociedade em que perguntar seja um ato comum. Para isso é necessário estarmos atentos e interessados em perguntar sobre tudo.

## Referências

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. **Folha on-line**. 29/10/2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, 2014a. Disponível

em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=459374](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374)

ANDREIS, Adriana Maria. **Aula**: um território produto e produtor de espaço geográfico. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 13., 2014, Barcelona, Espanha: Universitat de Barcelona, 5-10 maio, 2014b. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Adriana%20M%20Andreis.pdf>

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, PE, v. 2, n. 3, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243921>

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti; CLAUDINO, Sérgio. Entrevista com o prof. Dr. Sergio Claudino: a cidadania territorial – um conceito para aprender geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia/GO, v. 5, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/76450>

ARENDDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.

ARENHART, Livio; HAHN, Paulo; ARENHART, Amabilia; ROTA, Edegar. **Metodologia e epistemologia**: um olhar reflexivo e analítico sobre procedimentos de pesquisa. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2021. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/metodologia-e-epistemologia>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BERBEL, Neusi; GAMBOA, Silvio. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação** (*on-line*), v. 3, n. 2, p. 264-287, out. 2011/mar. 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2846>

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e práticas docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, A. M. M. *et al.* (org.). **Educação formal e não formal**. Processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006. p. 118-119.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 10, set./dez. 2009, p. 89-96. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/165/285>

CLAUDINO, Sérgio. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXVI, n. 3, p. 1.240-1.251, jan./dez. 2022. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVI\\_3/agb\\_xxvi\\_3\\_web/agb\\_xxvi\\_3-06.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVI_3/agb_xxvi_3_web/agb_xxvi_3-06.pdf)

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985. 84 p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>

GALIMBERTI, Umberto. O ser humano na idade da técnica. **Caderno IHU Ideias**, ano 13, n. 218, v. 13, 2015.

GERALDI, Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início fev. 2006. Disponível em: [https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri\\_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf](https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf)

LÓPEZ, Yanet Rodríguez. **La enseñanza problemática en el aprendizaje de la geografía**. CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI, 2., 2017, Provincia de Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, mar. 2017. p. 415-424. Disponível em: <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/34-la-ensenanza-problemica.pdf>

MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992. Disponível em: [https://www.academia.edu/88669847/Os\\_Paradigmas\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/88669847/Os_Paradigmas_da_Educa%C3%A7%C3%A3o)

MARQUES, Mario Osorio. Educação, conjuntura e política. **Contexto & Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, n. 63, set. 2001. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/1195-Texto%20do%20artigo-4908-1-10-20130523.pdf>

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, RJ, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, segunda época, n. 48, segundo semestre de 2018, p. 1-13. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT06\\_129.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf)



PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 93-126. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano-clasificacion-social.pdf>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo, SP: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, [S. l.], n. 5, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/67>. Acesso em: 24 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/266299509/SAVIANI-Natureza-e-Especificidade-Da-Educacao>

SICHELERO, Jonas Junior. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240012, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WJmGXYz5yfcFHNYhKR7XzCJ/?format=pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

---

### **Adriana Maria Andreis**

Mestre e doutora em Educação nas Ciências: concentração em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNINJUI), e licenciada em

Geografia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapeco/SC, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

Rua Guaporé, 280 E, Cep: 89802-300, Chapecó/SC.

E-mail: [adriana.andreis@uffs.edu.br](mailto:adriana.andreis@uffs.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

---

Recebido para publicação em janeiro de 2024  
Aprovado para publicação em março de 2024.