

O ESTUDO DAS PAISAGENS DO LUGAR DE VIVÊNCIA PELO ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA/BA/BRASIL

THE STUDY OF THE LANDSCAPES OF THE PLACE OF LIVING THROUGH THE GEOGRAPHIC SCHOOL ATLAS OF JACOBINA/BAHIA/BRAZIL

EL ESTUDIO DE LOS PAISAJES DEL LUGAR DE VIVENCIA A TRAVÉS DEL ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA/BAHIA/BRASIL

Joseane Gomes de Araújo¹
Andréa Aparecida Zacharias²

RESUMO: Este trabalho reflete sobre o ensino da Geografia a partir do lugar de vivência e a ampliação das discussões teórico-conceituais como papel relevante na significação dos conceitos geográficos em sala de aula. A metodologia adotada baseou-se nos caminhos metodológicos apresentados por Araújo (2022) que traz a abordagem qualitativa com caráter exploratório, bibliográfico e documental concretizada a partir da realização de questionários e oficinas pedagógicas. Os resultados mostraram que o uso das paisagens do lugar de vivência (município) pode proporcionar a visão integral da representação espacial dos lugares, aproximar os objetivos do conhecimento geográfico (instrumental teórico) dos objetivos da Geografia escolar (saber escolar) e da realidade dos alunos, além de possibilitar o diálogo entre os conceitos e a realidade do lugar, para se evitar a aplicação mecânica do que é produzido na escola e o que é vivido fora dela, propiciando a análise crítica da realidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Conceitos geográficos. Mediação didática. Aprendizagem.

¹ Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/BA. Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – PPGG/IGCE/UNESP/Campus de Rio Claro-SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-0186>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1683191575242262>. E-mail: jgaraujo@uesc.br

² PhD em Geografia, Prof^a. da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/FCTE-Campus de Ourinhos-SP, Prof^a. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNESP/Campus de Rio Claro-SP, Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9992-7927>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8074996481293417>. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br

ABSTRACT: This work reflects on the teaching of Geography from the place of living and the expansion of the theoretical and conceptual discussions as a relevant role in the signification of the geographical concepts in the classroom. The adopted methodology was based on the methodological paths presented by Araújo (2022), which brings the qualitative approach with an exploratory, bibliographical and documentary character, carried out through questionnaires and pedagogical workshops. The results showed that the use of the landscapes of the place of living (town) may provide the complete view of the spatial representation of places and bring the goals of the geographic knowledge (theoretical instrument) closer to the goals of the school Geography (school knowledge) and to the reality of the students, besides enabling the dialogue between the concepts and the reality of the place of living, in order to avoid the mechanical application of what is produced in school and what is experienced outside it, thus enabling the critical analysis of reality.

Keywords: Geography teaching. Geographical concepts. Didactic mediation. Learning.

RESUMEN: Este trabajo reflexiona acerca de la enseñanza de la geografía desde el lugar de vivencia y la ampliación de las discusiones teórico-conceptuales como papel relevante en la significación de los conceptos geográficos en el aula. La metodología adoptada se basó en los caminos metodológicos presentados por Araújo (2022), que trae un abordaje cualitativo, de carácter exploratorio, bibliográfico y documental, concretada mediante la realización de cuestionarios y talleres pedagógicos. Los resultados demostraron que el uso de los paisajes del lugar de vivencia (municipio) puede proporcionar la visión integral de la representación espacial de los lugares, acercar los objetivos del conocimiento geográfico (instrumento teórico) a los objetivos de la geografía escolar (conocimiento escolar) y a la realidad de los estudiantes, además de hacer posible el diálogo entre los conceptos y la realidad del lugar, para que se evite la aplicación mecánica de lo que se produce en la escuela y lo que se vive fuera de esta, así propiciando el análisis crítico de la realidad.

Palabras clave: Enseñanza de geografía. Conceptos geográficos. Mediación didáctica. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O pensamento sobre o ensino, saberes e práticas dos docentes em Geografia, no contexto da educação básica, remete ao aprofundamento pela compreensão das abordagens teóricas propostas pelas diferentes escolas ao longo da história e às especificidades das estratégias metodológicas, atentando à relevância da mediação do professor em sala de aula.

Nesse contexto, torna-se importante pensar a potencialização da educação geográfica como processo que se constitui no desdobramento de aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais da sociedade para a formação da consciência espacial-cidadã e para a mobilização do pensamento espacial³. Desse modo, a complexidade se estabelece no contexto

do processo educativo e para ser superada é necessário o incentivo às diferentes estratégias, especialmente no campo pedagógico-didático, com ênfase na elaboração de raciocínios mais amplos e críticos capazes de compreender as forças conflitantes que regem a dinâmica escolar e a sociedade. Além disso, o desafio é ainda maior quando se pretende dar conta do desenvolvimento de aprendizagens significativas⁴, no momento em que se torna evidente a necessidade da mediação didática, no intuito de problematizar, fazer perguntas, além de estabelecer um diálogo duradouro e consistente sobre os aspectos postos pela realidade.

Assim, o reconhecimento da prática pedagógica, a partir de uma ação contextualizada, respeitando as especificidades e a diversidade de pensamentos influenciados pelas vivências e perspectivas teóricas, evidencia a necessidade de uma tendência sociocultural⁵ baseada em relações efetivas entre professor e conteúdo.

Essa prática é capaz de superar a Geografia que se apoia em princípios tradicionais, de modo que as abordagens teóricas possibilitem a compreensão do espaço geográfico, reconhecendo-o em suas complexidades e multidimensionalidades, além de propiciar as associações escalares em sua relação com o cotidiano, tendo como base os diálogos e os grupos de discussões.

Pensando sobre essas questões, elaboramos algumas proposições sobre a importância da mediação didática e do estudo do lugar, na busca pela aprendizagem significativa e pela autonomia docente nas práticas didático-pedagógicas da Geografia. Para o desafio prevalente, os passos percorridos, inicialmente, basearam-se no aprofundamento de textos que viabilizam possibilidades para (re)pensarmos os caminhos da aprendizagem geográfica, considerando a tríade de mapas municipais, funções intelectuais e estudo das paisagens do lugar. Posteriormente, em um segundo momento, por meio de oficinas pedagógicas, ressaltamos que as representações cartográficas de temáticas relacionadas ao lugar de vivência são potencializadoras da construção de práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes, oportunizando uma melhor percepção espacial. Ademais, tais representações estimulam a formação de conceitos geográficos que despertam o interesse pelas características e pela dinâmica da história do lugar e suas paisagens, apoiado em seus registros de forma mais participativa e crítica.

AS FUNÇÕES INTELECTUAIS DO ESTUDO DA PAISAGEM PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA GEOGRAFIA

Independente da escala geográfica, é possível investigar os processos naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais que podem ser estruturados e/ou produzidos por diferentes aspectos e agentes sociais. Nesse sentido,

[...] estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. (CALLAI, 2017, p. 84)

Essas considerações são suficientes para justificar a relevância das propostas de estudos e pesquisas geográficas da representação dos fenômenos e/ou eventos do lugar, assente em paisagens, nas aulas de Geografia. A prática, sem dúvidas, demanda um trabalho descentralizado e disposto ao diálogo entre professores, alunos e conteúdo. Entretanto,

[...] para que aconteça a mediação, alguns fatores são importantes. Um deles a se destacar é como os professores analisam suas interações com os alunos e os saberes geográficos; e outro sobre a concepção pedagógica que conduz suas aulas. Outro elemento é a própria disciplina e o que ensinar sobre ela. (SACRAMENTO, 2015, p. 13)

Essa reflexão estabelece um tensionamento teórico sobre o conceito de paisagem, no contexto da Geografia escolar, quando analisado na perspectiva da multiescalaridade, da singularidade, da originalidade das relações desenvolvidas em diferentes contextos, com sujeitos distintos e no reconhecimento da contribuição desse conceito em sua interface com outras noções e/ou conceitos geográficos. Pois, a paisagem “não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc” (SANTOS, 1991, p. 61).

Ademais, o conceito de paisagem é dotado de particularidades, tanto no contexto das relações diárias, quanto no processo de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles referentes às intervenções necessárias à mobilização do raciocínio, articulando algumas perspectivas que cooperam para dar significação aos conteúdos estudados. Isso porque,

[...] na escola, o período dos anos iniciais de escolarização corresponde àquele em que são construídos os conceitos básicos da área e que são fundamentais para a vida: são os conceitos sobre grupo/espço/tempo que permitem responder às questões relativas à identidade (*quem sou eu*), ao reconhecimento da própria história (*onde vivo*), à identificação do espaço e às condições de produção material (*como vivo*), às condições de vida em sociedade e o pertencimento ao mundo (*com quem vivo*). O entendimento desses conceitos, que fornece elementos fundamentais à formulação de respostas àquelas questões, pode ser viabilizado por meio de atividades que estejam assentadas na realidade concreta dos estudantes e num espaço e tempo objetivamente definido. Nesse contexto, o estudo do lugar constitui-se um conteúdo significativo para este período escolar, pois confere concretude ao lugar onde vive o estudante, ao delimitar um determinado tempo e espaço e, por conseguinte, permitir a análise de todos os aspectos da complexidade de uma determinada localidade. Assim, os elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo, tornam-se concretas, por estarem próximos ao estudante. Por isso tornam-se decodificáveis, adquirem sentido, permitem constatações, comparações, deduções, conclusões, por conter elementos simbólicos já conhecidos. Desse modo, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas. (LEITE, 2018, p. 9)

As abordagens dos conteúdos geográficos com base no lugar de vivência⁶, *per se*, não ampliam as possibilidades de mobilização do pensamento espacial. É o tratamento didático baseado numa concepção pedagógica e que considera a mediação como uma estratégia relevante na aproximação dos conteúdos com os sujeitos que pode fortalecer o diálogo e as tensões para o desenvolvimento do pensamento crítico na perspectiva da relevância social da Geografia e na operacionalização dos conceitos. Assim, o papel do professor nesse processo é o de:

[...] mediação, notadamente no que se refere ao processo de apropriação dos elementos da realidade próxima do estudante, a do lugar. Isso significa que o professor assume a responsabilidade de conhecer o lugar dos alunos, a localidade onde se situa a escola, sua história de constituição e suas características intrínsecas, para poder dialogar, identificar saberes, construir conhecimentos numa abordagem dialógica. Tal responsabilidade, de conhecer o lugar dos alunos a priori, constitui-se importante ferramenta de mediação e apresenta uma relação direta com a própria agencialidade do professor. (LEITE, 2018, p. 12)

Desse modo, as ideias que construímos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre o lugar de vivência ao longo dos anos são influenciadas pelo contexto em que vivemos. A escola está dentro desse contexto e o processo de ensino e aprendizagem se reflete na construção dessas ideias. Além disso, a educação geográfica tem papel relevante nesse processo, pois pode oportunizar as discussões de cunho científico estabelecidas pelas diretrizes curriculares. Ao mesmo tempo, ela também pode instituir produtivas interações entre professor, aluno e conteúdo por meio dos estudos da realidade dos educandos.

Nessa relação dialógica, durante as aulas de Geografia, as abordagens com questões relacionadas ao cotidiano, evidenciando as peculiaridades do lugar do aluno e sua correlação com o tema trabalhado, podem ser uma estratégia relevante para o envolvimento do aluno e para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo que compreenda as articulações entre o lugar e o global na elaboração de um conhecimento sócio-histórico, político, ideológico e cultural, incluindo conceitos e conteúdos vinculados à Geografia e aos lugares de vivência, bem como o reconhecimento do papel consciente de sujeito social, enquanto agente ativo que (re)constrói a sua história todos os dias. Nesse viés, cabe considerar que:

[...] não apenas cada sujeito é singular. Também, cada contexto com o qual se envolve [...] é sempre singular. Envolve cada um e todos os sujeitos, constituições, impressões e expressões históricas latentes peculiares e que é importante serem ponderadas na relação com as proposições coletivas em educação. (ANDREIS, 2015, p. 66)

Observamos, assim, que as relações entre o lugar e o global precisam estar voltadas à compreensão do desdobramento dos processos sociais e políticos que regem o mundo contemporâneo na sua amplitude e em diferentes dimensões. É neste ponto que percebemos que a maioria das propostas pedagógicas tem o objetivo de promover a participação efetiva de

todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos sejam motivados e revelem interesse pela elaboração do conhecimento. Contudo, faltam nessas propostas, talvez, suficiente clareza dos processos que interferem no aprendizado, apontando as lacunas nas orientações e intervenções na configuração de uma mediação didática que aproxime os estudantes dos seus espaços de vivências, para que percebam a sua realidade com um olhar crítico e a associem às questões do mundo externo, em variadas dimensões.

De modo geral, o ato de ensinar representa uma arte de muitos desafios e múltiplas habilidades. Quando fazemos referência ao ensino da Geografia, constatamos a existência de situações complexas que requerem uma aproximação da realidade e de trabalhos que considerem as experiências dos envolvidos no processo educativo. Isso porque o “[...] lugar é formado por uma identidade”, e seu estudo “[...] deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem” (CASTROGIOVANNI, 2017, p. 13).

Além disso, considerando os estudos vygotskianos, entendemos que os níveis de desenvolvimento (real, proximal e potencial) e a interação em sala de aula podem viabilizar a construção do conhecimento geográfico sem perder de vista a relação dos alunos e a mediação do professor e do conteúdo nas contribuições da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Assim, para entender como se estruturam essas relações, torna-se importante refletir sobre a relevância da mediação pedagógica na compreensão da realidade e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Essa reflexão deve ter em vista a integração da Geografia escolar e da realidade do lugar de vivência como referencial geográfico que permite ao professor a elaboração de estratégias didáticas na concretização da aprendizagem através da mediação dos conceitos e conteúdos, partindo da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico⁷ para se chegar a novas descobertas.

A construção do conhecimento escolar tem sido pensada sob diversas abordagens/perspectivas e tem fomentado a elaboração de práticas pedagógicas que ensinam os alunos a serem protagonistas da sua aprendizagem e a compreenderem os conceitos trabalhados adotando, como ponto de partida, as suas experiências.

Nesse viés, considerando as alternativas:

[...] a esse tipo de ensino de Geografia, estudos realizados no Brasil, destacadamente nas duas últimas décadas, têm evidenciado outras possibilidades de práticas, que buscam dar sentido de vida aos conteúdos ensinados, tornando-os significativos aos alunos. Esses estudos procuram focar em práticas que se orientam pela formação de conceitos geográficos, o que resulta em diretrizes diferentes para a estruturação dos conteúdos, e ajudam os professores a saírem do convencionalmente realizado; destacam também práticas que ajudam os alunos a lidarem com as diferentes linguagens que expressam “geografias” [...]. Nessas práticas, esforça-se também para trabalhar de forma integrada os conteúdos referentes às dinâmicas naturais e sociais, o que pode ser reforçado ao se trabalhar o conceito de ambiente. (CAVALCANTI, 2017, p. 21)

Uma das estratégias para se trabalhar o pensamento espacial nas aulas de Geografia, no âmbito da educação básica, de forma a despertar o interesse dos educandos, diz respeito à aproximação entre conteúdos e subjetividades das vivências dos sujeitos aprendentes. Essa é uma abordagem que auxilia no entendimento dos dilemas e necessidades da sociedade por meio do exercício da espacialidade, visando construir uma leitura geográfica em diferentes escalas e contextos. Desse modo,

[...] o grande desafio da Geografia escolar para a compreensão do mundo é, portanto, como fazer a leitura do lugar, como compreender o contexto em que se insere a escola, como entender o dia a dia da vida das pessoas que ali vivem. E isso permite compreender como o conhecimento cotidiano pode se constituir em referência para o conhecimento escolar. (CALLAI, 2013, p. 34)

Assim, o mapa do município é uma boa alternativa para dinamizar a prática pedagógica e inserir conteúdos, conceitos geográficos e cartográficos entre as referências do cotidiano dos estudantes. No dia a dia, o cidadão pode fazer a leitura do espaço através de diferentes linguagens e a paisagem contribui nessa tarefa com temáticas relacionadas à Geografia, proporcionando uma compreensão da realidade.

A paisagem, nessa lógica, ajuda a desenvolver um domínio espacial e a representar os fenômenos e eventos que compõem um determinado espaço, viabilizando uma leitura do espaço para além de aspectos que o visível ou o concreto, às vezes, não permitem visualizar.

Problematizando as práticas pedagógicas, Callai (2017) destaca que o ensino de Geografia tem sido, na atualidade, o de descrever lugares e problemas, não dando conta de pensar o espaço em suas contradições; e pensar o espaço dá ao aluno condições para construir um instrumento que seja capaz de perceber os elementos e fenômenos do lugar, correlacionar com outros espaços e compreender a espacialidade dos eventos, com o estudo de determinados conteúdos, possibilitando a construção da cidadania. Em suma, essa proposta exige o desenvolvimento intelectual e cognitivo para superação dos conhecimentos empíricos na formação dos conceitos.

Portanto, a leitura do mundo sob diferentes expectativas e linguagens é fundamental para a superação das primeiras experiências/conhecimento prévio e para o exercício da vivência em sociedade em suas múltiplas relações com outras realidades que sinalizam a superação de explicações mecanicistas e simplórias. Nesse contexto, a paisagem é uma categoria de análise importante para ampliar a leitura e a interpretação do contexto de vivência dos sujeitos. Essas práticas de leituras que auxiliam na compreensão da dinâmica da sociedade podem ser entendidas da seguinte forma:

[...] Os fenômenos acontecem no mundo, mas não são localizados temporal e territorialmente em um determinado “local”. Isto quer dizer que fenômenos que acontecem em certos lugares e em determinados períodos têm influência noutros lugares e noutros períodos, inclusive. As explicações, sejam sociais, econômicas ou naturais (no sentido de espaço físico), podem ser buscadas no

lugar em si, mas não se esgotam nele apenas. Outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados. Caso contrário, há o risco de explicações simplistas, que não abarcam toda a análise necessária e que justificariam, de forma natural, problemas que são essencialmente sociais ou que decorrem de situações sociais. (CALLAI, 1999, p. 59)

Em razão disso, toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social do qual o aluno faz parte é altamente instigadora de novas descobertas. Saber ler as informações do espaço vivido significa explorar a observação da paisagem e, assim, não se restringir à percepção das formas, mas perceber o significado de cada uma delas, levantando questões e verificando a espacialidade do espaço em que se está inserido. No caso do estudo do lugar, orientado por mapas, é necessário um trabalho paralelo com a paisagem e uma cuidadosa mediação pedagógica para o desenvolvimento de inferências e reflexões críticas sobre a ocorrência dos fatos e fenômenos no espaço. Em outras palavras:

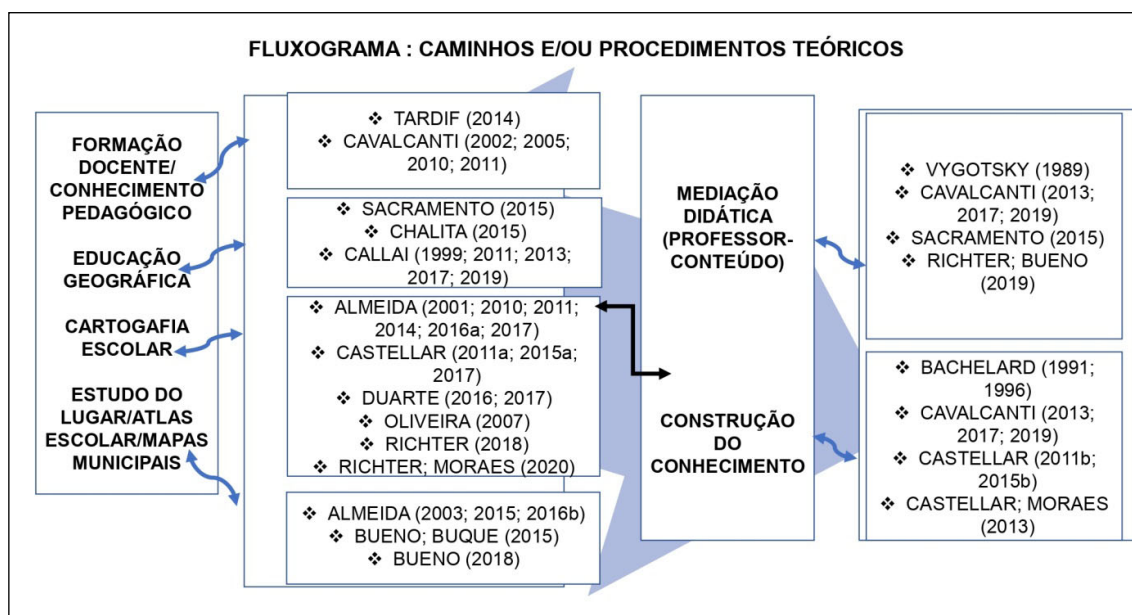
[...] compreender a geografia do lugar em que vive o aluno significa conhecer e apreender intelectualmente a cidade, a cultura urbana, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano e rural. (CASTELLAR, 2010, p. 44-45)

Esse pensamento reforça a necessidade de estabelecermos, nos espaços educativos, propostas de atividades que envolvam os estudantes na compreensão do seu espaço de vivência com suas particularidades, o que requer um olhar específico. Nesse sentido, podemos afirmar que a preferência pela cartografia escolar, como uma metodologia para tratar o cotidiano vivido pelo aluno, pode, sim, proporcionar aos discentes o conhecimento de sua realidade e da vivência cotidiana – sendo, então, o olhar específico em questão.

A PESQUISA QUALITATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E FORMATIVA

Seguindo os caminhos metodológicos e suas considerações epistemológicas apresentados por Araújo (2022), a primeira etapa para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu na organização das ideias para delinear os caminhos a serem trilhados na busca por respostas para as questões e problematizações propostas. A busca considerou as principais estratégias e possíveis instrumentos capazes de subsidiar as análises, bem como o tempo, as condições de estudo e do campo de investigação deste estudo. Em seguida, procedemos ao levantamento bibliográfico, etapa que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento teórico desta investigação, sobretudo por oferecer melhores condições cognitivas, atentando aos diferentes contextos e escalas.

Os conceitos priorizados para subsidiar as reflexões no bojo das investigações são destacadas na Figura 1, com ênfase aos autores que se projetam em reflexões pertinentes para o aprofundamento das questões que norteiam este trabalho.



Fonte: Araújo (2022).

Figura 1. Principais teóricos consultados para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa.

Os instrumentos para a coleta de dados foram os questionários, as oficinas pedagógicas e a observação *in loco*⁸ que permitiram a construção do diário de bordo com professores da rede de ensino e com coordenadores pedagógicos do município.

Nesse processo, percebemos que o trabalho na perspectiva colaborativa e formativa tem papel relevante na educação geográfica com foco na realidade de professores e alunos, considerando-se o princípio da liberdade, visando a avaliação e a sugestão de alterações nos materiais produzidos.

Embasados nessa ideia e amparados pelas teorias e reflexões que defendem a educação geográfica como um caminho para o estudo das paisagens do lugar e para a construção do conhecimento por meio da mediação pedagógica, elaboramos algumas atividades didáticas sobre as temáticas do atlas, a saber:

- a) Conhecendo o município de Jacobina-Bahia;
- b) Conhecendo os distritos de Jacobina;
- c) Conhecendo os bairros de Jacobina;
- d) Conhecendo os aspectos físico-naturais do município de Jacobina;
- e) Conhecendo os serviços municipais de Jacobina.

Essas atividades foram aplicadas em formato de oficinas para os professores participantes da pesquisa. O envolvimento desses profissionais em atividades formativas pressupõe a emancipação dos seres humanos, sendo possível analisar a realidade local e educacional embasados em suas próprias práticas e no princípio colaborativo. Por isso, a fim de avançarmos nas oficinas pedagógicas, adotamos como referência as representações dos mapas do município de Jacobina, Bahia. Quanto ao grupo de professores contemplados, a seleção se deu através de convite aberto para todos os professores de Geografia em atuação

na rede de ensino (particular, municipal e estadual). As oficinas, portanto, contemplaram aqueles docentes que concordaram em participar desta pesquisa.

Cabe, inicialmente, lembrar que a proposta de trabalhar os mapas municipais nas aulas de Geografia, em busca da educação geográfica, precisa ser fundamentada em uma base epistemológica, o que requer o desenvolvimento de algumas habilidades respaldadas por princípios básicos teórico-conceituais e metodológicos da/na formação do professor de Geografia. Daí, entendermos que a “[...] prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37).

Independente da área de conhecimento, os percursos formativos tornam-se indispensáveis no processo de ensinar e aprender de forma autônoma e reflexiva, ganhando novos significados quando são pensados e organizados com base nas construções teóricas e filosóficas, na compreensão das novas exigências frente às proposições curriculares e nos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais. Então,

[...]no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p. 49)

Assim, a formação de professores é marcada pelas possibilidades de aprendizados mútuos e singulares que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Nela, ocorre o exercício da reflexão sobre os saberes e, nesse momento, se evidencia as dificuldades, aprendizados e diversidades de práticas vivenciadas e efetivadas no espaço escolar. O ambiente formativo estabeleceu a relação do ser professor com o conhecimento e com as múltiplas realidades e ampliou as dimensões de compartilhamento de pensamentos, contextos, aprendizados e subjetividades. Esse exercício coletivo de interação social é relevante para a aproximação e ampliação do olhar para além da realidade do sujeito e para a compreensão de diferentes concepções em torno de questões centrais na área de ensino.

Isso porque o fazer pedagógico de cada professor oportuniza impressões de diferentes concepções que são resultantes das influências advindas do seu processo formativo, associado à dimensão sócio-histórica e cultural, além das experiências dos grupos sociais e das suas realidades que impulsionam diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, considerando as interações sociais e os aspectos curriculares e educativos. Nesse sentido, sabemos que o professor:

[...] raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p. 49-50)

Portanto, as interações sociais são indispensáveis no processo educativo e na educação geográfica, assim como na construção de uma relação dialógica sobre os conceitos geográficos enquanto ferramentas da análise espacial. Tal reflexão considera que por intermédio das interações o professor encontra elementos para a identificação do nível de conhecimento já garantido pelos alunos. Para que essas interações ocorram, pela perspectiva de Vygotsky (1989), é necessário para elaborar atividades dentro das zonas de desenvolvimento dos estudantes. Essa ação garante a elaboração de estratégias de ensino com problematizações e orientações voltadas à zona de desenvolvimento proximal, decidindo sobre os próximos passos de suas mediações didáticas para possibilitar reflexões baseadas em operações mentais dos alunos e para oportunizar a reestruturação e reelaboração de novos conhecimentos, já que, ao entrar na sala de aula,

[...] o professor *adentra* em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: eles constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 118, grifo nosso)

Isso posto, o trabalho docente se torna mais significativo, pois, além de preocupar-se em encontrar caminhos para propiciar o interesse dos estudantes, busca, também, estratégias para organizar as propostas didático-pedagógicas nas quais os estudantes se identifiquem e se envolvam, promovendo, portanto, uma aprendizagem significativa. Nesse momento, o professor torna-se um pesquisador da sua própria prática que se reconstrói, cotidianamente, através dos desafios encontrados no âmbito do espaço escolar. Refletindo sobre essa questão, o autor supracitado observa o seguinte:

[...] ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda

pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 230)

Por isso, partimos do pressuposto que o professor é autônomo em seu trabalho pedagógico, tendo em vista os conceitos, universalmente reconhecidos pelos estudos acadêmicos/científicos das mais diversas áreas do conhecimento, as experiências adquiridas pela prática, além da realidade de atuação. Ademais, o ato de ensinar pressupõe a arte de criar e reinventar atividades que se relacionam com as necessidades dos estudantes, a fim de envolvê-los com a proposta de ensino estabelecida para promover uma aprendizagem significativa. Assim,

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 235)

A temática desta pesquisa e o trabalho desenvolvido com os professores de Geografia da rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, seguem a lógica de que o professor tenta reconstruir suas práticas, cotidianamente, visando potencializar a compreensão espacial dos alunos à medida que valoriza a relação do sujeito com o lugar de vivência, para, a partir desse conhecimento, construir ferramentas que viabilizem as generalizações com outras escalas espaciais.

Para Cavalcanti (2019),

[...] essa lógica, que é o caminho da produção do conhecimento geográfico, resultado da investigação científica, compõe o método de abordagem desse mesmo conhecimento no ensino, quando se tem a meta de que os alunos não somente assimilem os conhecimentos produzidos por essa ciência, mas que aprendam a pensar com ela, com suas próprias ferramentas (teóricas e metodológicas). (CAVALCANTI, 2019, p. 243)

Portanto, pensar pela Geografia tem sido um dos caminhos indicados por pesquisas atentas à relevância da aproximação entre conhecimento e desenvolvimento psicológico, considerando o contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, buscamos caminhos metodológicos através do trabalho com as paisagens municipais para estruturar os conteúdos pelos conceitos geográficos, por meio da formação de professores, mediando os conhecimentos.

Nessa lógica, entendemos que a escolha de temas, conteúdos, expressões e conceitos significativos para a formação dos alunos, no ambiente escolar, precisa ser pensada levando em consideração os saberes docentes e as propostas dos documentos oficiais. Além disso, deve-se levar em conta as questões cognitivas dos alunos, uma vez que a mediação pedagógica, na relação ensino-aprendizagem do trabalho docente, torna-se uma tarefa de grande responsabilidade para o professor, haja vista que,

[...] no ensino, é bom orientar o trabalho docente com base nesse conjunto, porém, há de se organizá-lo em um caminho metodológico (referente ao processo de conhecimento e de desenvolvimento psicológico), de modo consciente intencional, tendo em vista as condições concretas desse trabalho: o tempo disponível, o grupo de alunos e suas condições de aprendizagem. (CAVALCANTI, 2019, p. 147)

Considerando o tema em estudo, as paisagens apresentam diversas perspectivas e possibilidades de socialização do conhecimento geográfico na escola, onde, mediante o estudo do lugar de vivência, reverberam identidades, memórias e relações afetivas que marcam os encontros de trajetórias do lugar, além de potencializar a compreensão espacial e valorizar a relação do sujeito com o mundo que o cerca. Todavia, é importante considerar que os conceitos geográficos por eles construídos não podem se limitar à escala local. Essa concepção precisa ser ampliada para diferentes escalas geográficas através de novos olhares sobre o pensamento espacial e de raciocínio geográfico que podem ir para além da escala dos espaços vividos, percebidos e concebidos pelos estudantes. Nesse cenário,

[...] cabe ao professor encaminhar o trabalho de modo a colocar os alunos como sujeitos que questionam a sua realidade e que entendam que desenvolver resposta para os problemas dessa realidade depende, em parte, dos conhecimentos que adquirem no ensino, e dos conceitos que a disciplina trabalha. (CAVALCANTI, 2019, p. 147)

Nesse diálogo, é importante notar que a elaboração de conhecimentos se torna essencial para a relevância social do ensino de Geografia, pois, como assevera Cavalcanti (2019, p. 149), pensar geograficamente “[...] é analisar as coisas no mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização.” Logo, a Geografia serve não apenas para descrever os objetos ou fenômenos, mas para fazer outras leituras que nos levam a construir significados para além dos muros da escola, com visões e concepções que incorporam o espaço geográfico em sua totalidade e que possibilitem a compreensão do nosso papel na produção e transformação da realidade.

Quando pensamos na prática docente que busca organizar a educação geográfica por intermédio da construção de conceitos, é preciso que tenhamos referências específicas que permitam o planejamento e a elaboração de instrumentos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, as pesquisas de Callai (2011) evidenciam que o estudo do lugar se expressa como uma possibilidade para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento de uma educação geográfica. Segundo ela,

[...] fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando os conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos. A Geografia ensinada na escola tem uma história e a sua complexidade advém exatamente daí, pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, um componente curricular que procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. (CALLAI, 2011, p. 15)

Nessa perspectiva, a educação geográfica deve estar direcionada ao estudo de conhecimentos do lugar de vivência para a construção de conhecimentos de maneira motivadora e interessante, apoiada na reflexão sobre os significados e os sentidos dos eventos, fatos e fenômenos que ocorrem em determinados espaços resultantes da dinâmica socioespacial. Por isso, precisamos elaborar caminhos de ensino que ofereçam condições ao crescimento e autonomia do aluno. Este deve ser ativo e criativo no seu processo formativo.

Quanto ao professor, ressaltamos a necessidade de elaboração de uma proposta de ensino que considere a realidade e a mediação didática para a construção do conhecimento, por meio da capacidade argumentativa e de situações desafiadoras, com ênfase nos trabalhos em grupos e individuais que possibilitem e enfatizem a aprendizagem baseada na interação social, buscando uma forma geográfica de pensar.

Evidentemente, essas não são tarefas simples, visto que os professores desenvolvem inúmeras atividades antes, durante e depois do trabalho em sala de aula. Nessa lógica,

[...] O trabalho cotidiano do professor na Educação Básica demanda deste profissional um conjunto de práticas e ações que extrapolam sua presença física em sala de aula. Sua relação com o ambiente escolar lhe exige uma série de tarefas e atividades que estão atreladas ao campo da didática, como por exemplo, construir objetivos específicos para o desenvolvimento intelectual dos alunos; selecionar, pesquisar e estudar os conteúdos ou temas pertinentes ao seu campo disciplinar; organizar e desenvolver metodologias ou propostas mais adequadas e que motive os estudantes a pensar e a refletir sobre a ótica

da ciência; reconhecer as demandas dos alunos a partir de seus contextos socioeconômico e cultural; promover avaliações coerentes e que contribuam de modo significativo com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Enfim, acreditamos que a lista de tarefas do professor no exercício da sua profissão é imensa. (RICHTER; BUENO, 2019, p. 17)

As novas formas de abordagem no ensino de Geografia, nesse contexto, exigem do professor conhecimentos teórico-metodológicos, algumas vezes, mais complexos sobre a paisagem. Considerando esse estudo, constatamos a complexa/dupla tarefa de ensinar/aprender Geografia em sala de aula. Por isso, precisamos compreender as teorias da aprendizagem em suas diferentes perspectivas, assim como ter clareza acerca da dimensão técnica e pedagógica da Geografia. Sobre essas dimensões, vale, ainda, destacar que uma não anula a outra e que ambas convergem para a elaboração de conteúdos e conceitos.

Desse modo, o ensino da Geografia se aproxima da valorização do estudo do lugar de vivência em suas singularidades e contradições. O conhecimento é um processo de compreensão e transformação da realidade nas diferentes escalas e práticas espaciais, atuando criticamente sobre ela. Nesse viés, os professores devem direcionar o processo de ensino e aprendizagem, observando o contexto histórico-social dos indivíduos e o diálogo nos diferentes grupos de discussão, uma vez que:

[...] professores abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos buscam contribuir com o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, a partir de cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, considerando por um lado aspectos culturais da sociedade mundial contemporânea e, particularmente, de jovens, mas, por outro lado, levando em conta suas especificidades locais/regionais. (CAVALCANTI, 2011, p. 37)

Essa reflexão evidencia novas possibilidades para o estudo do município em sua dimensão espacial, partindo da compreensão de que o lugar de vivência deve ser entendido como totalidade que está sempre se transformando através do tempo, por meio das relações cotidianas e, por isso, se fortalece nas redes sociais em diferentes contextos e escalas. Ainda sobre esse assunto, a autora afirma que:

[...] Algumas experiências alternativas às escolas mais convencionais ensinam que não basta manter os jovens dentro dos muros da escola, é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, sendo respeitados nesse processo e reconhecendo as vinculações de sua espacialidade, de sua cultura com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar. (CAVALCANTI, 2011, p. 56)

Assim, compreendemos que é preciso superar a Geografia calcada em princípios tradicionais, de modo que as abordagens teóricas permitam a compreensão do espaço geográfico de modo complexo e multidimensional, possibilitando, ao mesmo tempo, o reconhecimento de sua relevância na relação com o cotidiano e com a universalização dos conceitos geográficos. A ideia de se trabalhar com os mapas municipais representa a busca ao incentivo e à ampliação de práticas espaciais pelos docentes, para o desenvolvimento do pensamento espacial e raciocínio geográfico nos alunos utilizando-se do percurso formativo de estratégias inovadoras e significativas no processo do ensino e aprendizagem.

Considerando as discussões em torno das possibilidades de ensinar a Geografia, a partir das paisagens do lugar de vivência, destacamos a relevância de aproximar os temas do atlas geográfico escolar de Jacobina dos conteúdos geográficos apresentados em sala de aula e das demandas da sociedade.

O trabalho de campo foi imprescindível na elaboração das representações do atlas⁹. Sobre cada um desses temas buscamos retratar paisagens que subsidiassem as análises geográficas. No Tema 1 “Conhecendo o município de Jacobina” (Figura 2), o destaque da paisagem pode ser relacionado a diversas dinâmicas dos elementos naturais, dos aspectos físicos como a serra que rodeia a cidade, os rios que cortam as cidades e a partir desses elementos é possível dialogar em torno de conteúdos geográficos como o clima, a fauna, a flora, o relevo e a hidrografia. Além disso, pôde-se avaliar as ocupações do solo urbano e seus desdobramentos a partir das adequações das práticas sociais que se transformam a cada momento e a cada período.



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 2. Representações do Tema 1 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

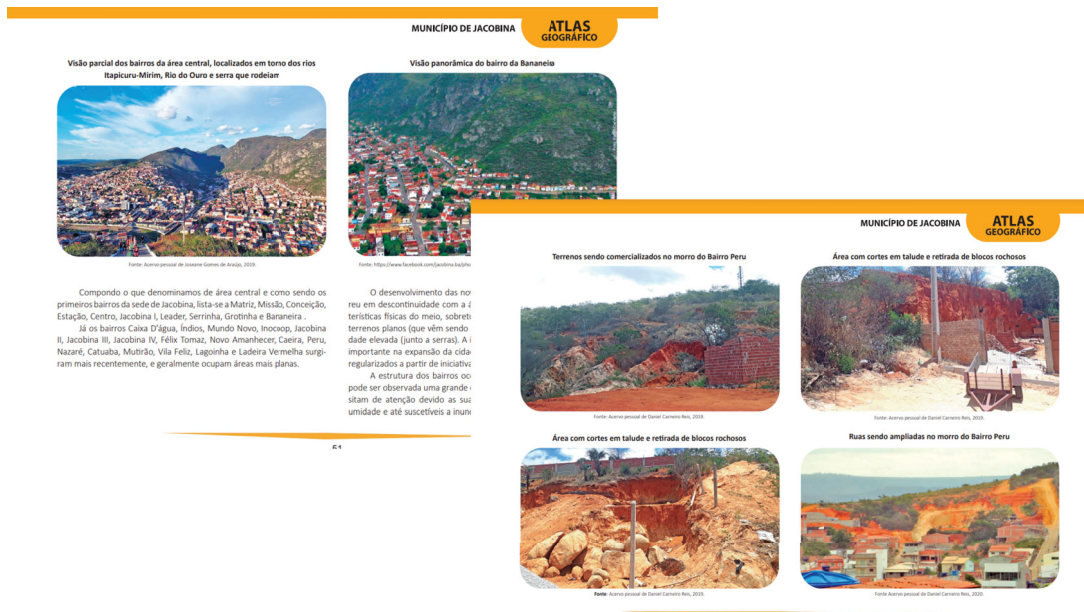
No tratamento do Tema 2 “Conhecendo os distritos de Jacobina” (Figura 3), podemos destacar as principais particularidades dos distritos. Nas paisagens evidenciadas no atlas, é possível colocar em pauta diversos fenômenos históricos e culturais que são construídos e materializados nos lugares. Assim, essas paisagens representam as marcas de determinadas realidades. Faz-se importante destacar que esse olhar das paisagens do atlas municipal pode indicar inúmeras investigações geográficas e, nesse momento, a atividade de campo pode ser uma metodologia relevante no desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Isso porque, com o auxílio das atividades destacadas pelas paisagens é possível apurar o olhar geográfico sobre as heranças do tempo, as alterações ambientais dos rios, vegetação e das práticas econômicas desenvolvidas nos quatros cantos do município.



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 3. Representações do Tema 2 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

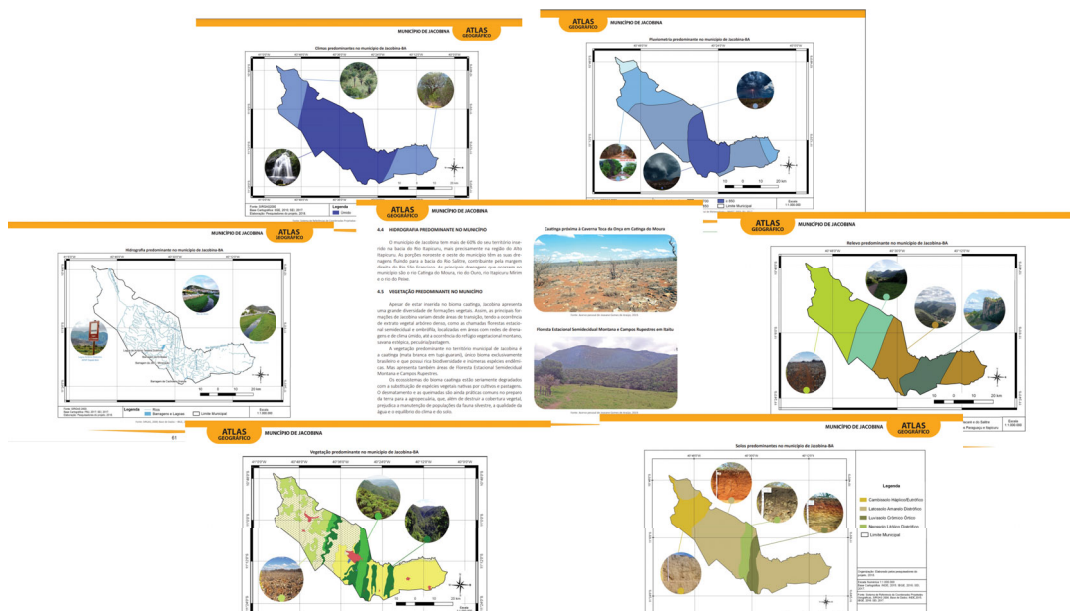
Sobre o Tema 3 “Conhecendo os bairros de Jacobina”, retomamos o destaque para os aspectos físicos da cidade. Utilizando-se dessas paisagens, pode-se, por exemplo, trazer para a sala de aula as experiências vividas, a realidade social, os raciocínios geográficos e a visão de mundo desses fatores geográficos. Uma questão que pode ser focada com base nessas paisagens é a ocupação urbana associada às políticas habitacionais e os desafios na gestão do território (Figura 4).



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 4. Representações do Tema 3 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

O Tema 4 “Conhecendo os aspectos físico naturais do município” traz uma riqueza de informações e permite inúmeras leituras geográficas. Essas paisagens também podem ser apontadas como o ponto de partida de um raciocínio geográfico que pode ser ampliado com a aula de campo para a constatação da dinâmica dos processos envolvidos nessas paisagens, bem como a atuação do homem e sua relação com esses aspectos (Figura 5).



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 5. Representações do Tema 4 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As paisagens do Atlas Escolar Municipal são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica, haja vista seu propósito de construção de saberes geográficos operacionalizados por estratégias que estimulem o pensamento, a argumentação e a leitura, tomando como referência o lugar de vivência. Isso se torna ainda mais perceptível pelo número crescente de pesquisas, nos últimos anos, voltadas à elaboração de atlas municipais, visando ampliar o uso das representações no ensino da Geografia.

Ao reconhecer a urgência em ensinar e aprender competências e habilidades, aproximando o estudo das paisagens aos conceitos geográficos com uma educação que priorize as problematizações e questões nos encaminhamentos das atividades, precisamos construir estratégias de ensino respaldadas pelas mediações didáticas. Pois, pensar o lugar como um conceito relevante para o ensino de Geografia e pelo viés da espacialidade remete à necessidade de atentarmos às suas vertentes e aplicabilidades nas dimensões escolares, com o propósito de utilizar a mediação didática como uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento do pensamento espacial.

Nessa perspectiva, ao discutir a relevância dessa constante busca pela construção do conhecimento geográfico, a parceria entre professor e aluno na mediação dos conceitos e conteúdos contribui para responder às nossas inquietações, especialmente as que buscam respostas sobre como ensinar e aprender em atenção à diversidade de contextos nos quais estamos inseridos.

NOTAS

3 A concepção de pensamento espacial adotado neste estudo considera as investigações e contribuições de Duarte (2016), González (2016), Castellar (2017) e Richter (2018), textos que apontam caminhos e especificidades do processo de ensino e aprendizagem da Geografia na compreensão e na significação das espacialidades dos fenômenos para a construção do pensamento geográfico, haja vista que a construção do pensamento espacial exige condições didático-pedagógicas mais complexas para a aprendizagem, pois requer observar, comparar, relacionar, analisar, argumentar e elaborar críticas sobre os conteúdos e conceitos geográficos.

4 As aprendizagens significativas não se baseiam em exercícios mecânicos, mas nas que buscam a compreensão dos fatores, fatos ou fenômenos associados à determinados campos do conhecimento e construídas a partir do pensamento crítico e reflexivo (MARQUES, 1993).

5 De acordo com Santos (2005), essa abordagem considera a educação como um ato político capaz de provocar e criar condições para reflexões críticas e comprometidas com a sociedade e sua cultura, ou seja, a educação formal não pode ocorrer de forma isolada, mas sim associada à realidade dos sujeitos.

6 O lugar de vivência se refere ao espaço de referência dos alunos, experimentado nas suas práticas cotidianas.

7 Consideramos importante destacar, mais uma vez, que o raciocínio geográfico é compreendido como um instrumento cognitivo que pode instrumentalizar o indivíduo no processo de interpretação crítico-reflexiva do mundo, habilitando-o em direção a uma atuação consciente nas relações sociedade-natureza. Isso porque tal raciocínio é um processo cognitivo capaz de permitir aos sujeitos o desenvolvimento de diversas habilidades, como as de interpretar e de atuar no mundo por meio da apropriação teórico-metodológico dos conceitos fundantes da Geografia (MORAES, 2018).

8 As observações foram realizadas no decorrer dos acompanhamentos dos Estágios Supervisionados III e IV, entre os anos 2018 e 2019, nas instituições de ensino da rede municipal e estadual na sede de Jacobina, Bahia.

9 O atlas foi estruturado a partir de cinco temas geradores: 1) Conhecendo o município de Jacobina-Bahia, 2) Conhecendo os distritos de Jacobina, 3) Conhecendo os bairros de Jacobina, 4) Conhecendo os aspectos físico-naturais de Jacobina, 5) Conhecendo os serviços municipais de Jacobina.

10 Cavalcanti (2019) destaca que as abordagens no ensino de Geografia para a construção do conhecimento considerando as operações mentais dos alunos podem ser um caminho metodológico que viabiliza e conduz ao pensamento geográfico.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. O individual e o coletivo: o lugar e o cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas na Educação. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 65-82.

ARAÚJO, Joseane Gomes de. **O Atlas Municipal Escolar em Sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA**. 2022. 210f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/IGCE/Câmpus de Rio Claro/SP, 2022.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 71-114.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 75-80.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017.

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação: Formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010. p. 39-58.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 11-22.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais.** Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 15-32.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011. p. 35-59.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental.** 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFIA, 11, 2016, Sevilla, España. **Actas [...].** Sevilla, España: AGE, 2016. p. 11-39.
- LEAL, Ione Oliveira Jatobá; ARAÚJO, Joseane Gomes de; SANTOS, Edvaldo Hilário dos. **Atlas Geográfico Escolar de Jacobina.** Jacobina, Bahia: C & A Alfa Comunicação, 2021.
- LEITE, Cristina Maria Costa. O conceito lugar na perspectiva da geografia escolar. **Itinerarius reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/51792>>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí (RS) Editora Unijui, 1993.
- MORAES, Loçandra Borges de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 312-331, 2018.
- RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 251-267, 2018.
- RICHTER, Denis; BUENO, Míriam Aparecida. Um olhar para as práticas docentes em Geografia: a Cartografia Escolar em foco. In: SOUSA, Iomara Barros de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. **Cartografia Escolar e formação continuada de professores.** Curitiba: CRV, 2019. p. 17-34.
- SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos.

Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-30.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. Entre o ensino de Geografia e a Geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (Org.). **Discutindo Geografia:** doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007. p. 333-371.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagem do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, ano XI, n. 40, jan./fev./maio 2005. Disponível em: <ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.