



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS – IGCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CAMPUS DE RIO CLARO

JOSEANE GOMES DE ARAÚJO

**O ATLAS MUNICIPAL ESCOLAR EM SALA DE AULA:
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE JACOBINA-BA**

Rio Claro, São Paulo

2022

JOSEANE GOMES DE ARAÚJO

**O ATLAS MUNICIPAL ESCOLAR EM SALA DE AULA:
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE JACOBINA/BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, para Defesa do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Cartografia e Cartografia Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias

Rio Claro, São Paulo

2022

A663a 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 / Joseane Gomes de
Araújo. -- Rio Claro, 2022
289 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Andréa Aparecida Zacharias

1. formação docente. 2. cartografia escolar. 3. atlas escolar.
4. mapas municipais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JOSEANE GOMES DE ARAÚJO

**O ATLAS MUNICIPAL ESCOLAR EM SALA DE AULA:
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE JACOBINA/BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, para Defesa do título de Doutora em Geografia.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



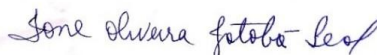
Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias (UNESP)
Orientadora/Presidenta da Banca



Prof. Dr. João Pedro Pezzato (UNESP)
Examinador Interno



Prof. Dr. Denis Richter (UFG)
Examinador Externo



Prof. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal (UNEB)
Examinadora Externa



Prof. Dra. Miriam Aparecida Bueno (UFG)
Examinadora Externa

Com amor e gratidão, dedico este trabalho aos meus pais, Edvaldo Gomes de Araújo (*in memoriam*) e Valdete Nunes de Melo, que, apesar de viverem no tempo em que o direito à educação básica era mais restrito e experimentarem uma situação social injusta, não tendo condições suficientes de se dedicarem aos estudos, sempre valorizaram a educação e conduziram-me à escola pública, permitindo que eu seguisse o caminho em busca do conhecimento, e tornando possível minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho nasce do amadurecimento de um projeto que contemplou a realização do sonho de organizar o atlas escolar do município de Jacobina, Bahia. Por muito tempo, discutimos sobre a contribuição desse material para o estudo do lugar de vivência no âmbito do ensino da Geografia na educação básica. Outro fator importante neste processo é a realização profissional e acadêmica com a obtenção do título de Doutora. Para alcançar este sonho e esta realização profissional, contei com a colaboração de muitas pessoas, às quais sou imensamente grata. Assim, meus agradecimentos:

À Professora Doutora Andréa Aparecida Zacharias pelo acolhimento, pela atenção, pela amizade, orientação e paciência durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), pelas problematizações e intensas contribuições durante as disciplinas cursadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas durante todo o período da pesquisa. Esse apoio foi indispensável para minha permanência no curso e dedicação em todas as etapas deste trabalho, cumprindo o prazo previsto para sua conclusão.

Ao grupo de pesquisa Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia (Geocart), da Pós Graduação em Geografia da UNESP/Rio Claro, pelos constantes compartilhamentos de materiais e diálogos sobre a Cartografia Escolar.

Ao grupo de pesquisa da linha Cartografia Escolar, do Núcleo de Pesquisa Geográfica (NEG), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus IV), pelo comprometimento com a busca dos dados geocartográficos e com a elaboração do Atlas, em especial à professora Ione Jatobá pela parceria e disponibilidade na elaboração do Atlas e pela colaboração nas reflexões durante o trabalho com os mapas do Atlas em sala de aula e nas oficinas com os professores da rede escolar de Jacobina.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação e da Biblioteca do IGCE/UNESP pelo excelente atendimento e esclarecimento sobre os processos referentes ao acesso aos recursos da instituição e às normatizações do curso.

Aos meus alunos da rede pública do município de Jacobina e do curso de Geografia da UNEB, pelos estímulos que me fizeram pensar o trabalho com o Atlas Escolar, dando ênfase aos procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula.

Ao meu esposo Adonias Júnior, pelo apoio nesta trajetória cheia de desafios e aprendizados.

Ao companheiro Humberto Cordeiro de Araújo Maia pelo simples fato de tê-lo como amigo, pelo suporte na iniciativa de encarar a seleção do doutorado e na mudança para iniciar o curso, pela companhia nas estradas e na estadia em Rio Claro e pelo apoio público nos desafios promovidos por esta pesquisa.

Aos amigos unebianos Ivaneide Santos, Marcone Denys, Jacy Bandeira e Ione Leal, pelo auxílio nos desdobramentos desta pesquisa e pelo apoio recebido nos momentos de enfrentamento.

Ao Núcleo Territorial de Educação do Piemonte da Diamantina (NTE-16), pelo espaço aberto para expor os resultados iniciais desta pesquisa, com a socialização do Atlas Escolar para os professores da rede estadual de ensino para conhecimento, críticas e ajustes.

Aos amigos Leonardo Oliveira e Jucicleide da Silva. As conversas diárias e as trilhas pela Serra Jacobina foram indispensáveis para manter o fôlego no decorrer do processo da investigação e escrita desta pesquisa. Suas companhias e curiosidades foram importantes no aprofundamento do meu olhar sobre os aspectos geográficos de Jacobina e na inspiração para a elaboração das oficinas.

Aos professores participantes do curso “GeoAtlas”, pela confiança e ricas oportunidades de diálogo e aprendizado coletivo. Suas questões e problematizações ocuparam papel relevante no aperfeiçoamento da proposta deste trabalho.

Aos companheiros de curso, pelo convívio, amizade e crescimento intelectual e pessoal que muitos me proporcionaram. Em especial a Humberto Maia, Thiago Bueno, Izabela Bachi e Glaúcia Mardegan.

À população da cidade e demais distritos de Jacobina pelo acolhimento e apoio nos momentos de coleta de dados e pela disponibilidade no fornecimento das informações sobre os aspectos investigados e representados no atlas escolar municipal.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Mas o que faz um quadro não é a tinta: são as ideias que moram na cabeça do pintor. São as ideias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançar sobre a tela (ALVES, 2003, p. 55).

RESUMO

Para pensar questões referentes à cartografia escolar no contexto da educação geográfica é necessário construir um conjunto de reflexões que coloquem em evidência as possibilidades de práticas pedagógicas na busca de sua significação, observando o modo de ser da sociedade, da escola e do ensino de Geografia na construção do conhecimento. Nesse sentido, uma das questões a ser pensada é a preparação do professor para trabalhar com diferentes linguagens gráficas como parte integrante do seu fazer pedagógico. Nesse cenário, os cursos de formação de professores têm papel importante na compreensão e potencialização dessas linguagens, propiciando a reflexão de sua prática e, conseqüentemente, a ressignificação das atividades propostas em sala de aula. Considerando a relevância desse tema, esta tese, como objetivo geral, buscou fornecer suporte teórico-metodológico aos docentes do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio para o trabalho com as representações cartográficas do município de Jacobina, Bahia, e habilitá-los para o uso do atlas municipal em sala de aula por meio de práticas que considerem a importância da mediação pedagógica. Para tanto, foi adotada uma metodologia de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, bibliográfico e documental, concretizada com a realização de questionários e oficinas pedagógicas. Quanto à abordagem teórica, foi adotado um enfoque colaborativo, o que permitiu vislumbrar a realidade a partir de diferentes olhares, situando o problema em um contexto mais amplo e transitando de forma dinâmica da teoria para a prática, e desta para a teoria. De modo geral, esta pesquisa permitiu a identificação das dificuldades dos professores na realização do trabalho com mapas municipais por meio da estruturação dos conteúdos e dos conceitos geográficos, bem como da constatação da relevância do trabalho docente com as representações cartográficas do lugar de vivência (Atlas Escolar) que auxiliam nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, através da formação dos professores e da mediação didática.

Palavras-chave: formação docente; cartografia escolar; atlas escolar; mapas municipais.

ABSTRACT

To think about issues related to school cartography in the context of geographic education, it is necessary to build a set of reflections that highlight the possibilities of pedagogical practices in the search for their meaning, observing the way of being of society, the school and the teaching of Geography in construction of knowledge. In this sense, one of the issues to be considered is the preparation of the teacher to work with different graphic languages as an integral part of their pedagogical practice. In this scenario, teacher training courses play an important role in the understanding and potentialization of these languages, providing a reflection on their practice and, consequently, the redefinition of the proposed activities in the classroom. Considering the relevance of this theme, this thesis, as a general objective, sought to provide theoretical-methodological support to elementary school teachers (final years) and high school to work with cartographic representations of the city of Jacobina, Bahia, and enable them to the use of the municipal atlas in the classroom through practices that consider the importance of pedagogical mediation. For this purpose, a qualitative approach methodology was adopted, with an exploratory, bibliographical and documentary character, implemented through questionnaires and pedagogical workshops. As for the theoretical approach, a collaborative approach was adopted, which allowed a glimpse of reality from different perspectives, placing the problem in a broader context and dynamically moving from theory to practice, and from this to theory. In general, this research allowed the identification of the teachers' difficulties in carrying out work with municipal maps through the structuring of geographical contents and concepts, as well as the verification of the relevance of the teaching work with the cartographic representations of the place of living (Atlas School) that help in the pedagogical practices developed in basic education, through teacher training and didactic mediation.

Keywords: teacher training; school cartography; school atlas; municipal maps.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da construção do conhecimento científico.....	50
Figura 2 – Estágios da formação do espírito científico	52
Figura 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa	79
Figura 4 – Principais teóricos consultados para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa.....	80
Figura 5 – Capa do Atlas Geográfico Escolar de Jacobina, Bahia	84
Figura 6 – Temas e representações do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.....	85
Figura 7 – Etapas da metodologia desenvolvida nas oficinas pedagógicas	89
Figura 8 – Cartaz de divulgação do Curso de Extensão “GeoAtlas: o estudo do lugar através dos mapas municipais”	106
Figura 9 – Conteúdos/conceitos geográficos desenvolvidos nas atividades da Oficina 1	132
Figura 10 – Comentários dos cursistas sobre o Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	139
Figura 11 – Eixos de trabalho com a cartografia escolar.....	145
Figura 12 – Comentários dos cursistas sobre a aplicação das atividades do Módulo 3 do curso “GeoAtlas”	147
Figura 13 – A Geografia na escola	149
Figura 14 – Caminhos metodológicos para o desenvolvimento do pensamento geográfico.....	152
Figura 15 – Definição da experiência com o ensino remoto no estudo do atlas municipal	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões apresentadas para subsidiar a análise do atlas	86
Quadro 2 – Elementos e questões a serem considerados nas propostas didáticas.	93
Quadro 3 – Elementos para análise das atividades desenvolvidas com os mapas municipais	101
Quadro 4 – Orientações para o ensino dos conteúdos e conceitos geográficos com os mapas municipais.....	104
Quadro 5 – Elementos e questões a serem considerados nas propostas didáticas	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas à questão referente ao tempo de atuação em anos/séries do ensino fundamental e/ou médio	118
Gráfico 2 – Sobre as horas-aula ministradas por semana	118
Gráfico 3 – Sobre as horas dedicadas, fora da escola, a atividades relacionadas à docência.....	119
Gráfico 4 – Acerca da participação em algum curso de formação continuada nos dois últimos anos.....	120
Gráfico 5 – Avaliação da contribuição desses cursos para a atuação profissional docente	121
Gráfico 6 – Sobre os materiais e recursos utilizados no Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	134
Gráfico 7 – Acerca da divulgação das aulas e atividades no Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	135
Gráfico 8 – Sobre a avaliação dos objetivos, da carga horária e da sequência dos assuntos do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”.....	135
Gráfico 9 – Sobre a avaliação da coerência/clareza dos temas, da quantidade de atividades e da importância das atividades do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	136
Gráfico 10 – Acerca da avaliação do material didático e do conteúdo, dos métodos utilizados e da supervisão das atividades práticas do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	137
Gráfico 11 – Avaliação geral do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”	137
Gráfico 12 – Avaliação sobre o domínio de conteúdo e relacionamento com a turma durante o Módulo 1 do curso “GeoAtlas”.....	138
Gráfico 13 – Avaliação da divulgação das aulas e atividades do Módulo 2 do curso “GeoAtlas”	142
Gráfico 14 – Acerca da questão referente à socialização da teoria histórico cultural de Vygotsky e de sua aplicação no estudo do lugar de vivência a partir dos mapas municipais	160
Gráfico 15 – Acerca da questão referente aos pressupostos para o trabalho com a elaboração de conceitos geográficos	162

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IGCE	Instituto de Geociências e Ciências Exatas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEG	Núcleo de Estudos Geográficos
NTE-16	Núcleo Territorial de Educação do Piemonte da Diamantina
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SISPROEX	Sistema de Extensão Universitário
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DILEMAS EM TORNO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E DO ESTUDO DO LUGAR	24
2.1 CONTEXTO E ASPECTOS DA CARTOGRAFIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA REGULAMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES	26
2.2 A CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTUDO DO LUGAR PELO MAPA	34
2.3 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E O ESTUDO DO LUGAR PARA A SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA.....	39
2.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	47
2.4.1 A formação dos conceitos científicos, os pressupostos teórico- metodológicos e o ensino de Geografia.....	56
2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PROCESSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA ENTRE A TEORIA E PRÁTICA.....	62
2.5.1 O uso do mapa nas aulas de Geografia e a formação continuada de professores	63
2.5.1.1 O ensino de Geografia e a cartografia escolar como possibilidade para a leitura do espaço vivido: aproximação entre universidade e educação básica/geográfica.....	69
3 TRAJETÓRIA: ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	75
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E FORMATIVA	75
3.2 A (RE)ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS E FORMATIVAS NO CONTEXTO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	82
3.2.1 Estruturação, relação e desenvolvimento das propostas das oficinas pedagógicas.....	88

3.2.2 Relação e desenvolvimento das propostas das oficinas pedagógicas

.....91

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS CARTOGRÁFICOS APLICADOS AO ENSINO DA GEOGRAFIA.....106

4.1 AS BASES TEÓRICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA111

4.2 ASPECTOS FORMATIVOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO “GEOATLAS: O ESTUDO DO LUGAR A PARTIR DOS MAPAS MUNICIPAIS” COM OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE JACOBINA-BA.....114

4.2.1 A formação docente: investigações preliminares116

4.2.2 Oficinas pedagógicas como espaço de reflexão e construção do conhecimento.....122

4.2.3 Os desafios da formação docente por meio do ensino remoto no contexto do estudo dos mapas municipais.....126

5 NOVAS EXPERIÊNCIAS E NOVOS OLHARES: O PERCURSO FORMATIVO COM O ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA.....129

5.1 NOVOS OLHARES – CARTOGRAFIA ESCOLAR: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DO LUGAR.....129

5.2 OUTROS OLHARES – A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR140

5.3 OUTROS OLHARES – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A REDESCOBERTA DAS REFERÊNCIAS NO LUGAR DE VIVÊNCIA.....144

5.4 OUTROS OLHARES – CONHECENDO OS MAPAS DO ATLAS: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS149

5.5 OUTROS OLHARES – A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL.....159

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS166

REFERÊNCIAS.....	170
-------------------------	------------

APÊNDICES	179
------------------------	------------

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA-BA.....	180
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA AS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	184
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	187
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO	189
APÊNDICE E – PRÁTICAS COM NOÇÕES CARTOGRÁFICAS (MÓDULO 1 – ATIVIDADE 1)	191
APÊNDICE F – MAPAS DE JACOBINA	197
APÊNDICE G – PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE MAPAS MUNICIPAIS (MÓDULO 2 – ATIVIDADE 1).....	204
APÊNDICE H – PRÁTICA DE MAPEAMENTO E REFLEXÕES DO LUGAR DE VIVÊNCIA (MÓDULO 3 – ATIVIDADE 1).....	208
APÊNDICE I – ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA.....	211

1 INTRODUÇÃO

A educação geográfica tem sido tema de muitas pesquisas que se dispõem a refletir sobre a relação entre teoria e prática no processo de aprendizagem, o que implica pensar epistemologicamente sobre as concepções do conhecimento com base em diferentes perspectivas e sobre as condições que são criadas para possibilitar intervenções educativas, no contexto da sala de aula, que envolvam a formação docente. Muitas questões presentes no âmbito da educação básica e que fazem parte do ensinar e aprender Geografia precisam ser investigadas com enfoques baseados em pesquisas acadêmicas, mas, também, é necessário considerar o conhecimento geográfico no cotidiano escolar, representado por todos aqueles que trabalham com a educação geográfica (professores e alunos) e pela realidade do lugar de vivência.

A discussão proposta por meio deste trabalho, dada a urgência de amadurecimento acerca das questões teórico-metodológicas relativas ao ensino de Geografia, mas especificamente a partir da linguagem cartográfica e com ênfase no estudo dos mapas do atlas escolar do município de Jacobina, Bahia, diz respeito à necessidade de envolver diferentes sujeitos que fazem parte da educação geográfica no sentido de estabelecer um diálogo capaz de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento prático e de construir possibilidades de avanço na elaboração dos conceitos geográficos. Portanto, é preciso refletir sobre a importância do mapa no ensino da Geografia enquanto linguagem e forma de comunicação e expressão. Entretanto, para avançar nessa questão, não podemos deixar de lado a abordagem da habilidade docente com o uso dessa linguagem, pois o conhecimento e o uso da linguagem cartográfica podem possibilitar uma maior interação entre os indivíduos, além de contribuir para a construção dos conceitos geográficos.

Por isso, é importante reconhecer que a leitura da realidade espacial precisa ser praticada nos espaços escolares, já que ela acontece na inter-relação entre os elementos do espaço e da simbologia representada pela cartografia. Nesse contexto, o trabalho com a cartografia escolar alicerçado no Atlas Escolar pode ser um caminho para ajudar o estudante a tornar-se sujeito da sua história, à medida que desenvolve o exercício de confrontar o saber vivenciado no seu cotidiano com o saber formal. Isso porque estudar e compreender o lugar de vivência significa

conhecer, vivenciar e entender a dinâmica do espaço em que se vive, suas particularidades e suas abrangências. Essa compreensão do lugar pode acontecer através da mediação didática que viabilize problematizações e reflexões envolvendo conceitos geográficos, que podem ser expressos por diferentes linguagens, inclusive a linguagem cartográfica, que permite o manuseio de representações da área com seus recortes e detalhamentos.

Assim, a formação docente é indispensável para a estruturação de uma fundamentação pedagógica sólida e significativa, embasada em princípios que sejam coerentes com a realidade e estimulantes da criatividade e autonomia, de modo que provoquem a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, reconhecendo suas concordâncias e discrepâncias. Além disso, é urgente a concretização de um processo educativo em que os docentes reconheçam o seu caráter mediador na elaboração do conhecimento. Para tanto, em relação ao ensino e aprendizagem da linguagem cartográfica, torna-se fundamental a ruptura com a Geografia tradicional, fragmentada e memorística, para a elevação da qualidade do ensino por meio de uma prática atrativa, dinâmica, estabelecendo certos critérios e uma preocupação metodológica. O professor precisa obter subsídio suficiente para compreender a relação entre o ensino da Geografia e a linguagem cartográfica, a fim de responder ao desafio que representa o ensino dessa disciplina na atualidade.

Considerando os modelos tradicionais de ensino, a linguagem cartográfica sempre foi vista como um conteúdo pedagógico de difícil entendimento para ser utilizado nas aulas de Geografia, pois, para alguns professores, o uso de mapas, globos, cartas topográficas e plantas, entre outras representações, fica restrito a algumas atividades ou praticamente esquecidos nas abordagens de conteúdos e conceitos geográficos. Isso porque, na maioria das vezes, a cartografia é vista no ensino fundamental e médio dissociada dos demais conteúdos geográficos, uma vez que as realidades dos alunos não são contempladas nesse processo, não lhes sendo, portanto, apresentadas a possibilidade de entender os diferentes conceitos geográficos a partir das representações cartográficas.

É importante notar que a deposição de mapas temáticos, globos e atlas escolares em armários ou em caixas, para não serem degradados, ainda é uma prática recorrente em muitas escolas. Eis porque entendemos que, para a mudança desse quadro, a formação docente é essencial, já que, reconhecendo a importância

do trabalho com mapas para o ensino de Geografia e possuindo habilidades para trabalhar com os mapas em sala de aula, essa ideia das representações cartográficas será superada e, logo, os demais sujeitos da escola compreenderão que o mapa não se restringe à apresentação ou abstração da realidade geográfica, e nem apenas à ilustração de fatos e fenômenos descontextualizados, que servem como objetos de estantes.

O interesse em me aprofundar nessa temática tem forte relação com a minha experiência, que apresento brevemente para uma compreensão de quem sou e de como me identifico com as questões de pesquisa deste trabalho. Iniciei meus estudos na Escola José Serapião dos Reis, instituição multiseriada e do campo, localizada em Serrolândia, cidade do interior da Bahia. Nesse ambiente escolar, vivi a experiência de ter a minha tia Dalva Alves dos Reis Araújo como professora, que permitia a minha permanência na escola no decorrer do dia e no turno oposto da minha série.

Meus pais tiveram nove filhos, e eu estudava no turno oposto ao dos meus irmãos menores, que também estudavam nessa escola. Já os meus irmãos maiores frequentavam outras escolas, localizadas em áreas mais distantes de casa e em direção contrária à minha escola. Como mantinha uma ótima relação afetiva com meus tios e primos e amava o espaço escolar, só retornava para minha residência no final de semana. Desse modo, pude vivenciar as práticas de outras séries no turno oposto e auxiliar minha tia na aplicação das atividades. Essa experiência despertou minha inclinação para a docência já nos primeiros anos de escola, levando-me a escolher o magistério.

Assim que conclui o magistério, iniciei a docência na rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, atuando nas séries iniciais. Após concluir a graduação em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, desenvolvendo uma pesquisa sobre os instrumentos urbanísticos da cidade de Jacobina, tornei-me professora de Geografia na rede de ensino municipal, e mais tarde atuei como professora substituta de Cartografia e de Estágio Supervisionado na Universidade onde me graduei.

Com essa experiência docente no ensino superior, busquei aprofundamento nos estudos geográficos por meio do curso de mestrado em Geografia, ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando desenvolvi um estudo multitemporal acerca da expansão urbana de Jacobina. Nesse momento, voltei minha atenção

para as possibilidades de se construir uma cartografia do lugar e com foco no trabalho com os estudantes da educação básica. Amadureci a ideia junto aos professores do colegiado de Geografia da UNEB, quando iniciamos a elaboração do atlas geográfico escolar do município de Jacobina. Logo no início desse trabalho, preparei um projeto de pesquisa considerando o trabalho com os professores da rede de ensino do município de Jacobina e a significação do atlas que já estava em construção. Esse trajeto acadêmico-profissional preparou as bases para a proposta de tese que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro).

Considerando esse percurso, e dado o potencial dos trabalhos docentes com mapas, nesta tese buscamos caminhos que propiciem a inserção dos mapas municipais no planejamento dos professores da rede de ensino do município de Jacobina. Isso porque o mapa é uma linguagem que pode contribuir sobremaneira para a construção de conceitos geográficos e, quando associada ao estudo do lugar, potencializar a explicação da realidade e a associação com outras escalas de análise. Porém, o acesso à representação do lugar e, principalmente, aos mapas municipais não é fácil para o professor, por isso enfatizamos a necessidade de viabilizar a apresentação e o uso dos mapas nos espaços escolares por intermédio da incorporação dos atlas escolares municipais para a formação de conceitos geográficos pelos alunos na mediação pedagógica calcada nos princípios da aprendizagem significativa.

Os estudos sobre os municípios, geralmente, são apresentados de forma isolada, desde os anos escolares iniciais, mas existem situações em que os alunos e até mesmo professores nunca tiveram acesso a representações gráficas do seu próprio município ou bairro e dos fenômenos que ocorrem no seu cotidiano. Para o desenvolvimento de ações voltadas ao estudo do lugar através dos mapas municipais, é preciso proporcionar aos alunos um letramento cartográfico a fim de que se sintam preparados para compreender, elaborar questões e até fazer outras leituras das representações de outras escalas, sejam regionais, continentais ou mundiais.

Para investigar os aspectos destacados acima, propusemos o seguinte **objetivo geral**: fornecer suporte teórico-metodológico aos docentes do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio para o trabalho com as representações cartográficas do município de Jacobina, Bahia, visando habilitá-los para o uso do

atlas municipal em sala de aula por meio de práticas que considerem a relevância da mediação pedagógica. Como meio de atingir esse propósito, estabelecemos estes **objetivos específicos**:

- a) identificar na prática docente as atividades com uso dos mapas nas escolas da rede pública municipal para o levantamento das principais dificuldades quanto à linguagem gráfica, ao trabalho com as representações cartográficas e à disponibilidade dos mapas para as escolas;
- b) realizar um estudo sobre as representações cartográficas no atlas municipal do município de Jacobina e sobre as possibilidades de problematizações, através da mediação dos professores, para orientar os conteúdos pela formação dos conceitos;
- c) desenvolver metodologia específica para a formação inicial e continuada de docentes no uso de mapas municipais, elaborada com base nas dificuldades apresentadas, visando sua adequação e aplicabilidade à realidade do lugar e à exploração dos conteúdos e conceitos geográficos.

Para dar início à proposta apresentada acima, realizamos uma pesquisa junto aos professores da rede escolar do município de Jacobina que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a fim de investigar o fazer docente no que concerne à temática, bem como para apresentar as representações cartográficas sobre Jacobina. Em seguida, iniciamos o processo de elaboração de estratégias de ensino, visando à construção de conceitos geográficos por meio do mapeamento do município. Nesse sentido, constatamos que, dada a escassez de representações cartográficas e informações específicas sobre o município, esta pesquisa é de grande relevância tanto para a comunidade escolar como para a sociedade jacobinense em geral.

Considerando a importância do tema, como **questões norteadoras** desta investigação, elaboramos estas perguntas:

- a) Que tipo de conhecimento os professores da rede de ensino de Jacobina possuem acerca da cartografia do lugar, neste caso, identificada a partir dos mapas municipais?
- b) Quais as principais dificuldades do professor quanto à linguagem cartográfica essencial para leitura e interpretação de mapas geográficos?
- c) Como as representações cartográficas podem contribuir para a orientação de conceitos geográficos e para a melhoria da prática docente?

d) Quais saberes são necessários aos professores no trabalho com mapas municipais?

Para delimitar o recorte investigativo, partimos da **hipótese** de que a construção de um atlas escolar municipal por si só, por mais importante que seja, não contribui em sua totalidade com o ensino de Geografia em sala de aula, pela falta do domínio dos professores em como melhor explorar este material nas aulas de Geografia. Nesse sentido, a **tese** é a de que o atlas escolar municipal será explorado e trabalhado em sua totalidade quando tivermos a participação efetiva dos professores na sua elaboração/revisão final, ou através do desenvolvimento de cursos de formação continuada para a utilização desse material.

Assim, com esta pesquisa, buscamos trilhar um caminho que veiculasse saberes acadêmicos e escolares para uma atualização desses saberes sobre diferentes conteúdos e/ou conceitos geográficos, promovendo encaminhamentos didáticos desses conceitos, potencializando as aprendizagens dos alunos e produzindo situações que resultassem em melhoria no ensino de Geografia. Nesse sentido, destacamos alguns dos resultados inicialmente esperados e efetivamente alcançados:

- a) Identificação das dificuldades dos professores no acesso às representações cartográficas do município;
- b) Reflexão sobre o conteúdo do atlas escolar e sua abordagem, fundada em uma relação efetiva entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, considerando as necessidades e possibilidades de exploração de temas referentes aos aspectos físico-naturais, sociais, políticos e econômicos do município de Jacobina, Bahia;
- c) Realização de atividades práticas (oficinas pedagógicas) com os professores de Geografia da rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, observando a importância do suporte teórico-metodológico para se trabalhar os mapas municipais, especialmente da mediação didática no processo de construção dos conceitos geográficos.

Esses resultados foram obtidos através do caminho metodológico (Figura 1) sintetizado nos seguintes procedimentos: planejamento das atividades; levantamento bibliográfico; levantamento de produtos cartográficos do município, como mapas, fotografias aéreas, imagens de satélites e cartas topográficas; pesquisa documental sobre o município, coleta de dados/campo; análise e

tabulação; elaboração de mapas temáticos; reuniões com os professores da rede de ensino para avaliar o material do atlas escolar; aplicação de oficinas para os professores; e análise das atividades planejadas, desenvolvidas por intermédio dos mapas municipais e aplicadas pelos professores em sala de aula. Dessa forma, ao longo das investigações, recorreremos a diversos estudos para a construção de um quadro teórico mais consistente, com reflexões que auxiliassem no avanço da pesquisa sobre a temática em pauta (Figura 4).

Quanto à organização deste trabalho, com o intuito de descrever a estrutura da pesquisa e analisar as questões investigadas, dividimos esta tese em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução e o último, as considerações finais. No segundo capítulo, intitulado “A educação geográfica e a construção do conhecimento: dilemas em torno da cartografia escolar e do estudo do lugar”, tecemos algumas reflexões sobre a mobilização do raciocínio geográfico e estabelecemos um diálogo com as propostas dos documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, realizamos uma análise do papel da mediação didática e do estudo do lugar na promoção de uma aprendizagem significativa – e com autonomia – nas práticas pedagógicas da disciplina Geografia, de modo a possibilitar uma aproximação dos alunos com os seus espaços de vivências. No mais, apresentamos ainda reflexões acerca de teorias e abordagens sobre a formação dos conceitos científicos, os pressupostos teórico-metodológicos e o ensino de Geografia. Para considerar a questão da formação do professor de Geografia no contexto da educação geográfica, observando as relações entre a teoria e prática, buscamos apreender o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas, construídas por tendências e intervenções associadas à própria produção social e cultural na dimensão espacial e em determinado tempo histórico.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser analisada em sua complexidade, pois requer uma práxis educativa que desague em um processo criativo e crítico. Para tanto, buscamos suporte em outras pesquisas sobre o uso e a construção de metodologias para exploração da cartografia do lugar por intermédio do ensino e da pesquisa, ponderando como isso se reflete na formação do professor do ensino básico e no seu suporte teórico-metodológico no desenvolvimento do conhecimento geocartográfico apoiado nos mapas municipais. Ademais,

consideramos a importância do diálogo entre universidade e educação básica/conhecimento acadêmico e conhecimento escolar para a elaboração do conhecimento geográfico.

No terceiro capítulo, “Trajetória: especificidades metodológicas da pesquisa”, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos no desenvolvimento da investigação e os detalhes dos passos empreendidos para a elaboração da proposta de trabalho com o atlas e sua aplicação com os professores de Geografia.

No quarto capítulo, intitulado “A formação docente e sua relação com os conceitos cartográficos aplicados ao ensino da Geografia”, traçamos um panorama sobre as principais questões analisadas nesta pesquisa, dando ênfase às reflexões do curso de extensão “GeoAtlas: o estudo do lugar através dos mapas municipais”, oferecido aos professores da rede de ensino do município de Jacobina, e respaldado nas questões teórico-metodológicas que iluminaram as nossas ideias em todo o percurso desta pesquisa e nos desafios da formação docente durante período de ensino remoto.

Encerrando a discussão, no quinto capítulo, “Novas experiências e novos olhares: o percurso formativo com o Atlas Geográfico Escolar de Jacobina” apresentamos algumas reflexões resultantes do diálogo estabelecido com os professores no curso de formação, com destaque para as práticas pedagógicas ancoradas nos mapas municipais e na mediação didática, visando uma aproximação dos alunos com os seus espaços de vivências e com os conceitos e conteúdos geográficos.

2 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DILEMAS EM TORNO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E DO ESTUDO DO LUGAR¹

Vivemos um momento de incertezas no Brasil, em meio às novas propostas que se avolumam e formam inúmeros questionamentos e problematizações sobre os novos desafios e rumos da educação. Essa realidade, indubitavelmente, se reflete nas políticas educacionais que, aos poucos, são incorporadas por uma tendência mercadológica do conhecimento em detrimento da formação crítico-reflexiva do indivíduo. Essas questões, que surgem em decorrência das recentes transformações acadêmicas, políticas e pedagógicas no contexto brasileiro, promovem a reflexão sobre os rumos das propostas dos documentos oficiais no contexto da Geografia escolar brasileira.

Para entender tais questões, traçamos alguns caminhos que nos mobilizam para a ampliação do raciocínio geográfico² como base da educação geográfica, e não mais do estudo estanque de componentes espaciais. Para tanto, damos ênfase à análise de documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ao levantamento bibliográfico de autores que se dedicam a pensar teorias e conceitos sobre a temática, bem como sobre as propostas curriculares e sua contribuição na viabilização da construção do pensamento espacial, através da linguagem cartográfica, já que compreendemos que as análises realizadas nesta investigação sinalizam que a educação geográfica precisa se orientar pelos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica.

A priori, destacamos que a linguagem cartográfica pode ser entendida como parte da alfabetização espacial e geográfica. Ela tem o objetivo de viabilizar a

¹ Parte das discussões desenvolvidas neste capítulo foi apresentada no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, linguagens e trajetórias, realizado pela Unicamp, em julho de 2019.

² Moraes (2018) defende que o raciocínio geográfico é um processo cognitivo capaz de permitir aos sujeitos o desenvolvimento de diversas habilidades, como as de interpretar e de atuar no mundo, de forma crítica-reflexiva, por meio da apropriação teórico-metodológica dos conceitos fundantes da Geografia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz menção a esse conceito, apresentando como papel da Geografia, na educação básica, o incentivo à mobilização do raciocínio geográfico como um processo cognitivo que deve ser estimulado no aluno, cujo resultado é capaz de propiciar o aprimoramento de habilidades específicas.

formulação de um pensamento espacial³ além da descrição dos fatos, uma vez que possibilita a ampliação do pensamento analítico, que capacita o sujeito a interpretar a realidade, construindo autonomamente novos significados, por isso “[...] cabe ao professor que trabalha com a cartografia a tarefa de articulá-la aos conteúdos geográficos nos mais diferentes debates” (BATISTA, 2020, p. 241).

Portanto, afirmamos a relevância do uso da linguagem cartográfica para o aprimoramento do pensamento espacial, buscando a compreensão dos fenômenos geográficos e suas representações espaciais, respeitando todas as etapas/níveis de ensino. Contudo, para se alcançar esse patamar, o ensino da Geografia precisa mediar uma relação mais direta e constante com a realidade, considerando, principalmente, as vivências/experiências dos alunos, corroborando conteúdos e conceitos geográficos que dizem respeito aos contextos vividos e ampliando as análises para outros contextos.

Nesse viés, as incursões pelas reflexões documentais e teóricas apontam para o estabelecimento de novos diálogos em torno da temática, já que a educação geográfica está no bojo do debate contemporâneo. Essas incursões também direcionam os sujeitos a um novo olhar das práticas pedagógicas e do significado das propostas para o ensino da Geografia que se constrói por meio de atividades significativas. Essas considerações são suficientes para resumir as inquietações debatidas ao longo deste capítulo, para as quais nem sempre teremos respostas precisas e/ou conclusivas.

Desse modo, para tratar uma temática que envolve inúmeras questões complexas e demanda análises integradoras e totalizantes, precisamos observar estas problematizações: a) Como as diretrizes curriculares oficiais têm orientado o ensino da Geografia a partir da linguagem cartográfica na educação básica?; b) A linguagem cartográfica é previsível em todas as etapas e/ou níveis de escolarização do ensino?; c) A educação geográfica pode ser viabilizada apenas por decreto, resolução ou demais documentos normativos, seja por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares? O debate sobre esses questionamentos será estabelecido,

³ O pensamento espacial aqui é compreendido como um processo cognitivo relacionado à inteligência espacial – aspecto importante para o desenvolvimento de atitudes e relações espaciais que podem ser realizadas na prática escolar (GONZÁLEZ, 2016).

inicialmente, a partir da compreensão da dinâmica e da elaboração dos documentos oficiais que norteiam o ensino.

2.1 CONTEXTO E ASPECTOS DA CARTOGRAFIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA REGULAMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Os documentos oficiais são pensados para atender às demandas relacionadas a diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, uma vez que identifica as transformações estruturais que perpassam os interesses e a reprodução de discursos sociais, visando à construção e materialização de novos cenários educacionais. Nesse contexto, os documentos são elaborados no intuito de direcionar os currículos escolares, sedimentados no discurso da democratização do conhecimento, das oportunidades de aprendizagens, além da qualificação do ensino de forma plural. Essas condições possibilitam o entendimento de que pensar sobre a abordagem de conteúdos específicos, e mesmo das linguagens no ensino, requer uma investigação acerca dos documentos que normatizam os currículos e dos desafios associados à implementação da diversidade de ações para a materialização das novas espacialidades na conquista da educação geográfica.

Vale ressaltar que as ações em prol da idealização de uma base comum curricular nas escolas brasileiras não são recentes, remontam aos anos 1980. Em termos legais, esse fato está posto na Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 210, que já denunciava a necessidade da implementação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, políticos, artísticos, nacionais e regionais. Em 1996, por exemplo, essa noção passou a ser estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base, LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no artigo 26, dando fôlego a uma demanda já existente.

Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são finalizados no mesmo ano, mas são inseridos como uma alternativa curricular não obrigatória. Além disso, essa alternativa encontra muita resistência no âmbito acadêmico, devido a seu caráter vertical e de pouco diálogo. Nesse sentido,

É consenso que as políticas educacionais iniciadas nos anos 1990 têm se constituído em ações verticalizadas e implementadas de cima para baixo, ou seja, sem ouvir ou acatar o conhecimento produzido e acumulado ao longo de anos pelas mais diferentes comunidades científicas, educacionais

e profissionais. Uma das características ou estratégias adotadas pelo governo federal para neutralizar esse debate foi o escamoteamento das políticas educacionais apoiadas em discursos técnico-científicos e na sua rápida implantação de modo a não dar tempo para maiores questionamentos e debates na sociedade (STRAFORINI, 2014, p. 47-48).

Assim, entendemos que a principal intenção dessas políticas educacionais é o esforço para a construção e efetivação de um projeto que vise à homogeneização do ensino e aprendizagem na escola. Entretanto, ao fazer uma reflexão com maior aprofundamento, respeitando as múltiplas realidades do sistema educacional do país, notamos a ausência de discussões e ações que atendam aos principais problemas recorrentes na educação do país, a saber: a desvalorização histórica da profissão docente, a precariedade e subutilização dos materiais didático-pedagógicos, o sucateamento das unidades escolares, a desatenção às questões socioeconômicas e culturais dos alunos, entre outras.

Desse modo, constatamos que pensar em políticas educacionais não é tarefa simples, pois requer um olhar para as práticas sociais de modo abrangente, em atenção à realidade e ao envolvimento entre os sujeitos, que apresentam interesses e tensões distintos. E, em meio a essa pluralidade, é ainda preciso garantir a problematização e contextualização dos conteúdos e conceitos geográficos. Sob essa ótica, pensando sobre a abordagem da cartografia escolar nessa relação dialógica, é importante analisarmos, antes de tudo, o seu significado e papel no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Partindo de uma busca nos discursos dos documentos base para o ensino, é possível identificarmos sua relevância na formulação das diretrizes criadas para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nas orientações para o ensino fundamental II, podemos destacar a ênfase na utilização das diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, além de ressaltar a necessidade do uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos com o objetivo de se adquirir e formular novos conhecimentos, tanto para o terceiro ciclo quanto para o quarto ciclo. Nessas proposições, a ênfase para o uso da cartografia, com sua interface gráfica, torna-se o melhor instrumento para a aproximação dos lugares e do mundo, uma vez que possibilita a formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente⁴ diante das

⁴ Simielli (2018) faz alguns encaminhamentos para o trabalho com a cartografia no ensino de Geografia, destacando que, no eixo em que os alunos trabalharão com produtos cartográficos já elaborados, considerando os três níveis de leitura (análise/localização, correlação e síntese), ao

competências estimuladas. Isso porque associa ao trabalho pedagógico a leitura euclidiana, além de promover a análise/localização e correlação das informações espaciais, em sala de aula.

Nessa lógica, ressaltamos que, conforme sinalizam os PCN (BRASIL, 1997, p. 128a), “[...] desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor.” Portanto, o ensino e a prática contínua, compostos por procedimentos de pesquisa que fazem uso da linguagem cartográfica, conseqüentemente, ampliam a chance de os alunos, ao final do ensino fundamental, alcançarem os objetivos do conteúdo da Geografia propostos pelos PCN.

Nas orientações curriculares para o ensino médio de 2006 (BRASIL, 2006), com destaque para as Ciências Humanas e suas tecnologias, por exemplo, os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia não fazem menção à cartografia. Nas competências é destacado o domínio de linguagens próprias à análise geográfica, apresentando as seguintes habilidades:

Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens; Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias; Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos (BRASIL, 2006, p. 45).

Não podemos negar que o uso de mapas e conceitos cartográficos fazem parte dos programas escolares, de modo explícito ou implícito, em diversas orientações curriculares, desde os anos iniciais, já há muitos anos. Como também não podemos esquecer que o pensamento espacial está presente cotidianamente nas nossas decisões, sendo parte das diversas situações do dia a dia.

Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa forma da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade (DUARTE, 2017, p. 38).

Logo, a cartografia escolar torna-se fundamental na significação das informações e na capacidade de ensinar e de organizar os conteúdos, superando a fragmentação dos conceitos e, ao mesmo tempo, associando-os às vivências dos sujeitos aprendentes. Nessa perspectiva, no que diz respeito ao alargamento de

final teremos um aluno leitor crítico. Já no eixo dos trabalhos com ênfase nas representações (bidimensional, tridimensional), o resultado será a formação de um aluno mapeador consciente.

habilidades para a educação geográfica nos documentos oficiais, a questão que mais inquieta os pesquisadores é o tratamento que os conceitos recebem, tanto nos currículos quanto nas aulas de Geografia. A esse respeito, cabe entender o seguinte:

[...] os discursos e os sentidos contidos nos escritos críticos dos PCN de Geografia são, em sua grande maioria, dirigidos ao contexto de influência e ao contexto de produção do documento-texto, pois apontam os documentos curriculares oficiais como reprodutores dos interesses do grande capital financeiro global em suas relações com um governo marcado pela pauta neoliberal. Restringindo-se a esse contexto político, acabam por conceber o currículo como um processo dicotomizado entre os atores do fazer-saber ou saberes-fazer escolares e os atores políticos definidores de currículo, ou seja, de que há um ator hegemônico que produz o currículo – o Estado – e todo o resto – os atores hegemônizadores – que executam o currículo, os professores (STRAFORINI, 2014, p. 56).

Os conteúdos relacionados à cartografia, embora estejam contemplados nos documentos oficiais, considerando seus desdobramentos nos currículos, ainda estão aquém das expectativas para a mobilização do pensamento espacial e para a conquista da educação geográfica, uma vez que são vistos como algo estanque, que pode ser apreendido de forma separada de um contexto, sendo consequentemente explicados por si mesmos, separados das análises espaciais, além de serem apenas trabalhados em alguns anos/séries específicos. O que nos leva a questionar, então, por que, na prática, a cartografia ainda não é concebida como uma linguagem que pode ser utilizada nas diferentes leituras e interpretações, com plena competência de viabilizar o aprimoramento do pensamento espacial a partir dos seus principais elementos (conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio), conforme destacado por Duarte (2017).

Em decorrência dessas demandas e retomando a ideia da sistematização dos saberes, em 2009, a defesa da elaboração das diretrizes curriculares nacionais e de uma base comum foi recolocada em pauta. Em seguida, em 2010, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. No ano de 2014, em função do Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério de Educação (MEC) iniciou o processo de consulta aos estados e municípios com vistas à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei nº 13.005/14 do Plano Nacional de Educação; em 2018 essa base nacional entrou em vigor.

A BNCC busca integrar a política nacional da educação básica com o intuito de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal,

estadual e municipal, com destaque para a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação proposta pelos sistemas de ensino. Apesar de inúmeros debates sobre as propostas associadas à implementação de um documento que propunha um ensino com determinados fins, a elaboração dessa base nacional comum não tem atendido aos princípios de um currículo participativo e reflexivo, colaborando para a standardização do saber, centralizado apenas na busca de resultados, ao invés de enfatizar a construção de processos. Portanto,

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. [...] [E] não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. [...] um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita (MACEDO, 2014, p. 1534-1535).

Mesmo com a iniciativa do MEC de produzir um documento-base para dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e respeitando as diferenças regionais, o debate ainda se manteve restrito, sem atingir a maior parte dos profissionais que atuam na educação e que estão espalhados por diferentes partes do país, com realidades bem diferenciadas. Nesse viés,

A BNCC, para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras, requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC; tornando a educação pública em reprodutora da desigualdade (COUTO, 2016, p. 3-4).

Essa desconsideração da diversidade nacional torna-se perigosa à medida que as questões sociais, econômicas, políticas e culturais de determinadas sociedades não são contempladas nessa base curricular, impregnando o processo educativo das intenções e ideologias de uma parcela da sociedade. Em outras palavras:

[...] a proposta é complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Mesmo considerando que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o

conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas, quando se configura como uma base comum, em geral, apresenta os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, o que permite considerar que formaliza as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação (CÓSSIO, 2014, p. 1572).

Pensando sobre essas questões, apoiados nas experiências em instituições de ensino e acompanhando as pesquisas científicas sobre a temática, constatamos que a educação geográfica é capaz de viabilizar a redução dos problemas sociais com a formulação de um currículo que, na sua elaboração, considere no mínimo o tipo de sujeito, o projeto educativo necessário, bem como o tipo de sociedade desejada, haja vista que a educação geográfica visa o ensino e o aprendizado da Geografia em diálogo com as vivências dos estudantes. Essa concepção remete-nos à reflexão de que a dimensão do conhecimento geográfico pode ser viabilizada para além dos documentos curriculares e das resoluções criadas para nortear o ensino da Geografia – e, nesse caso, o exercício profissional docente precisa ser autônomo e criativo para o prosseguimento do processo educativo voltado ao aprimoramento de habilidades que nem sempre estão contempladas nos documentos oficiais, apesar de estarem presentes nas demandas e interesses cotidianos dos estudantes.

Dado que o currículo reflete os interesses do poder hegemônico, a autonomia e a criatividade são habilidades essenciais no trabalho docente. Quando as escolas são utilizadas para fins hegemônicos (APPLE, 1982), esses discursos visam à transmissão de valores e tendências culturais e econômicos que, muitas vezes, são acriticamente compartilhados pela maioria da população, perpetuando assim a cultura de que apenas um número pequeno de alunos é promovido ao nível mais elevado do ensino, a fim de atender à demanda e ao controle da sociedade e da economia. Tudo isso porque o Estado sempre esteve à frente da produção desses documentos oficiais para a manutenção da hegemonia capitalista, apropriando-se do espaço escolar para veicular o inculcamento de ideologias dominantes em detrimento da superação da superficialidade conceitual (STRAFORINI, 2014).

No contexto atual, com a proposta da política de currículo apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada no discurso da necessidade de se estabelecer diretrizes comuns para o ensino e objetivando a democratização e sistematização de saberes, percebemos que as proposições de conteúdos para a educação geográfica ficam vagas, diluídas, gerando a perda da identidade da ciência geográfica no contexto da educação básica. Nesse sentido,

faltam referências claras e objetivas das aprendizagens no campo da cartografia como uma linguagem, em cada etapa e/ou nível de escolarização, além de orientações sobre como fazer os encaminhamentos em sala de aula para o avanço das capacidades cognitivas do aluno. Por isso, essa realidade torna-se contraditória, pois, se estamos construindo uma base nacional, precisamos atribuir referências claras aos objetivos de aprendizagem dos alunos para os professores.

A esse respeito, Lemos (2017) constrói uma importante reflexão sobre os aspectos da BNCC, com destaque para a área de Ciências Humanas e, em particular, de Geografia, a partir da análise de professores pesquisadores sobre os limites e possibilidades das propostas apresentadas nesse documento. Com relação às temáticas negligenciadas, a cartografia foi apontada por muitos analistas críticos como pouco enfatizada e distante, especialmente no que se refere à alfabetização cartográfica e suas noções básicas, indispensáveis à formação do leitor crítico e mapeador consciente.

Nas proposições sobre o ensino médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, podemos verificar que, nas competências específicas, há apenas uma referência à cartografia, em descrição a uma das habilidades a serem concretizadas, a saber:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 560).

Pelo exposto, notamos que há uma preocupação com os desdobramentos das propostas no campo da cartografia escolar a partir da permeabilidade das novas orientações curriculares, tais como documentos oficiais, publicações didáticas e manuais de ensino. Isso provoca certa contaminação das práticas escolares com ideias e procedimentos de ensino que se revestem de uma autenticidade e veracidade quase inquestionável, cristalizando-se como um saber a ser ensinado, mas que pode carecer de sentido e fundamentação que os sustentem (ALMEIDA, 2017). Sob essa ótica, destacamos o entendimento de que a cartografia escolar precisa ser fortalecida através da prática docente e da mediação dos conteúdos, visto que,

A partir da análise das três versões da BNCC, conclui-se que parte dos conceitos e conteúdos que são identificados como constituintes da Cartografia Escolar estão presentes desde a primeira versão do documento, embora não com magnitude desejável, pois não há o destaque para a linguagem cartográfica, mas sim para a referência constante ao uso de múltiplas linguagens (RICHTER; MORAES, 2020, p. 152).

Portanto, quando observamos os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC concordamos que falta ênfase na linguagem cartográfica, restando aos professores o diálogo sobre essas lacunas para inovação das propostas que visem a elaboração dos currículos escolares, com destaque para o desenvolvimento de orientações que viabilizem o trabalho com a linguagem cartográfica na elaboração de raciocínios geográficos. Sem dúvidas, a escola está no centro das mutações, por isso é preciso a elaboração de um projeto coletivo e claro que possibilite a intervenção na realidade que hoje enfrentamos. E até que sejamos capazes de contrapor a cultura legitimada pela escola, que se torna um repertório de orientações tão vasto que cada professor precisa escolher o que pode, ou fazer somente o que vier à cabeça, ainda mais com a redução da carga horária da disciplina de Geografia, constatamos ser extremamente difícil a construção plena do conhecimento, pois a prática desorganizada minimiza as possibilidades de autonomia crítica e política no espaço escolar.

No entanto, mesmo assim, é preciso lembrar que tanto os documentos curriculares “[...] oficiais quanto os escritos críticos referentes a eles são apropriados das mais diferentes formas e recontextualizados pelos professores a partir de suas práticas pedagógicas” (STRAFORINI, 2014, p. 57). Dessa forma, a formação docente exerce grande influência no processo de alargamento do conhecimento, ou seja, quando o professor possui o conhecimento técnico, didático e pedagógico, o desenvolvimento de suas propostas pode ir além do que está imposto pelos currículos, colaborando para a construção do conhecimento de forma autônoma, envolvendo os alunos em diferentes situações de aprendizagem e propiciando a sua autonomia. Nessa perspectiva,

[...] a Geografia ensinada nas escolas desenvolve nos alunos um pensamento espacial próprio da disciplina, que decorre da leitura da realidade socioespacial. Quando o aluno consegue reescrever essa realidade, ocorre a transformação destas espacialidades em pensamento espacial. Dentre essas possibilidades, apresenta-se aqui a pesquisa como um importante elemento para que os alunos possam (individual e coletivamente) formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (SANTOS, 2017, p. 153).

O alcance desse patamar tem sido o principal desafio nas pesquisas e práticas docentes, pois, além do conhecimento técnico, didático e pedagógico, a qualidade do trabalho em sala de aula precisa considerar todos os fatores que envolvem o ensino, desde as influências da qualidade dos cursos de formação, as estruturas das escolas, até as condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, sinalizamos também a relevância do estudo do lugar pelo mapa na promoção de uma educação geográfica que dialogue diretamente com a realidade e conduza a uma formação espacial cidadã.

2.2 A CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTUDO DO LUGAR PELO MAPA

As pesquisas sobre a cartografia escolar na educação básica cresceram significativamente nos últimos anos, influenciadas principalmente pelas tecnologias digitais e pela diversidade de produtos inovadores que se fazem presentes no cotidiano das pessoas, e que se tornaram indispensáveis para a mobilização das ideias e pensamentos (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014). É notável o número de pesquisas, divulgadas em eventos, que discutem o ensino de Geografia. Além disso, crescem também as principais ações e iniciativas da cartografia para uma metodologia inclusiva e abrangente, presente em diferentes momentos da educação geográfica. Entretanto,

[...] para que a cartografia tenha a relevância que merece no currículo escolar, não adianta ser mais um conteúdo; é preciso que os professores compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica. É preciso saber ler um mapa, calcular escala e entender porque os mapas são construídos a partir de uma projeção. Porém, esses conteúdos precisam ser tratados na formação inicial dos professores na medida em que, para ensiná-los, é necessário se apropriar deles. Além disso, notamos que há outra dificuldade em trabalhar com as noções cartográficas no ensino fundamental que está relacionada com a dificuldade de organização do raciocínio lógico matemático (CASTELLAR, 2011b, p. 122).

Essa tarefa torna-se desafiadora no campo pedagógico, uma vez que exige autonomia, criatividade e autoria do professor, bem como um efetivo compromisso da escola com a elaboração de uma didática construída no dia a dia, uma didática que necessita de maiores esforços para elaborar seu próprio material didático. Ademais, consoante ao que afirma Duarte (2017, p. 31, grifos nossos), pensar “[...]”

geograficamente inclui, entre outras características marcantes, o *pensar espacialmente*. E a *linguagem* torna-se o instrumento indispensável e potente para viabilizar essa cognição disciplinar.”

No âmbito da Geografia, ao mesmo tempo, urgem mudanças na maneira de ensinar, já que é preciso repensar a prática docente em resposta à contínua inovação na construção dos saberes, e os professores não estão adequadamente preparados para lidar com a cartografia e os seus novos desafios (diversidade de pensamento e expectativa) na sala de aula (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014). Assim, é preciso repensar os cursos de formação de professores de Geografia, considerando a articulação das disciplinas específicas com as de cunho pedagógico, sendo que este pode ser considerado um dos maiores desafios no campo da formação e profissionalização docente.

Desse modo, a ampliação da dimensão da cartografia na formação docente, no que diz respeito à realização de pesquisas sobre saberes e práticas de professores e outras modalidades da cartografia, precisa ser considerada no percurso formativo, como a cartografia cultural, a cartografia tátil, a etnocartografia e a cartografia turística (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014). Essa proposta é importante porque amplia as possibilidades de um trabalho educativo mais inclusivo e abrangente, pensando nas especificidades dos grupos minoritários, já que

[...] pensar geograficamente envolve, em grande medida, pensar espacialmente com o suporte da linguagem cartográfica e que essa deve ser uma das principais preocupações teórico-metodológicas da Didática aplicada à Geografia ensinada na escola básica. Nesse sentido, mesmo que cuidadosamente, é possível afirmarmos que a tarefa maior da Educação Geográfica é a de promover a alfabetização/letramento geográfico dos alunos (DUARTE, 2017, p. 31-32).

Esse reconhecimento pode potencializar as práticas docentes na superação das dicotomias e fragmentações geográficas, criando oportunidades de análise que instrumentalizem os sujeitos na realização de leituras dos princípios geográficos e nas articulações entre os elementos estudados. De acordo com Almeida (2017), os estudos sobre a cartografia escolar proporcionaram o enfoque da formação docente por intermédio de um arcabouço teórico ligado às práticas docentes como fator decisivo no modo como a aquisição de conhecimentos acontece, em função de uma complexa rede de relações entre diferentes sujeitos (professores, alunos e outras pessoas envolvidas nesse processo, como os pais dos alunos, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, entre outros).

Independente do percurso metodológico, o trabalho com a cartografia escolar, na formação docente, requer uma compreensão do pressuposto de que essa ciência tem uma linguagem específica, própria, que remete aos conhecimentos sobre a importância da alfabetização cartográfica – função dos símbolos, signos, linguagem dos mapas – para o pleno domínio da informação espacial e gráfica dos mapas, em sala de aula. Nesse sentido, Castellar e Moraes (2013, p. 22) destacam que, “[...] para compreender um mapa como reprodução do real, é preciso entender sua realidade e, sobretudo, sua linguagem.”

Dessa maneira, ressaltamos que a linguagem cartográfica é composta por signos, cujos significados e significantes precisam ser explorados no contexto escolar. E a partir desse entendimento, é necessária muita atenção às demandas do público aprendente por parte dos docentes no ensino da Geografia, pois o processo de ensino e aprendizagem da linguagem cartográfica exige certos critérios e uma preocupação metodológica. Por conseguinte, o professor precisará de subsídio suficiente para compreender a relação educação/Geografia/cartografia e responder ao desafio que representa o ensino da Geografia na atualidade.

Nesse cenário, a dificuldade no ensino e aprendizagem de professores e alunos da educação básica para a compreensão da linguagem cartográfica da ciência geográfica é um fato inegável. Por isso é necessário que haja incentivo aos processos formativos dos professores das redes de ensino, buscando por ressignificações nas práticas pedagógicas, além de reajustes nas propostas curriculares, a fim de reconhecer o nível cognitivo dos alunos e sua relação com as representações cartográficas desde as séries iniciais.

A respeito do tema, Melo (2007, p. 81) destaca que o saber cartográfico ensinado, “[...] especialmente a aprendizagem do mapa, deve ser entendido no contexto escolar como processo, e, como tal, não será possível sua apreensão em um dado momento e, sim, durante toda a escolaridade.” Mesmo com esses apontamentos, no Brasil, no entanto,

[...] há relativamente pouca referência aos conceitos de alfabetização ou letramento espacial, pelo menos na bibliografia referente à produção acadêmica da Educação Geográfica. Mas difícil ainda é encontrar definições e trabalhos mais elaborados sobre o que seria a contribuição da Educação Geográfica para essa alfabetização/letramento espacial do cidadão. O foco tem sido a relevante temática da alfabetização cartográfica, mas nem sempre procurando situá-la em relação ao propósito maior de instrumentalizar o aluno a decodificar o real a partir da perspectiva da espacialidade dos fenômenos, ainda que esse propósito seja muitas vezes

enunciado como objetivo maior da disciplina e entendido como resultado automático da alfabetização cartográfica. É possível que, em alguns casos, trate-se de uma visão equivocada que entende a Cartografia como capaz de dar conta da espacialidade dos fenômenos de forma automática e natural (DUARTE, 2017, p. 32-33).

Por isso, o ensino e a aprendizagem de cartografia na educação básica demandam uma formação docente que busque incansavelmente respostas às seguintes questões: Como mediar conceitos geográficos da cartografia de modo que avancemos para uma formação crítica? Como evitar que as noções cartográficas não fiquem apenas no campo da localização e avancem para uma análise mais aprofundada dos fenômenos geográficos do espaço de vivência? Observando essas inquietações, Duarte (2017) faz um alerta sobre essa última questão, destacando a importância de encaminhamentos didáticos que propiciem ao aluno pensar e fazer uma cartografia do contexto, em que seja possível “[...] fugir das afirmações frequentemente encontradas em diversos textos que, explícita ou implicitamente, advogam que o domínio dos códigos (signos) da Cartografia, *por eles mesmos*, conduzem [...] a pensar geograficamente” (DUARTE, 2017, p. 33, grifos nossos).

Considerando esse cenário, a alfabetização gráfica e cartográfica pode ser concebida como parte da alfabetização espacial e da alfabetização geográfica, no intuito de viabilizar a construção de um pensamento geográfico⁵ que vá além da descrição dos fatos e atinja o pensamento analítico, capaz de interpretar a realidade, construindo, autonomamente, novos significados, por isso torna-se

[...] imperativo usar os mapas e os conhecimentos geográficos como contextos para desenvolver o pensamento espacial do mesmo modo que temos que usar esse tipo de pensamento para compreender melhor os fenômenos geográficos e suas representações espaciais (DUARTE, 2017, p. 48).

Ademais, cabe considerar o seguinte:

[...] parte da concepção de que o trabalho de educação geográfica na escola deve compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar autônomo. No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante

⁵ O pensamento geográfico aqui mencionado se refere ao entendimento de que “[...] A Geografia é uma visão totalizante de um ponto de vista da realidade (o ponto de vista espacial), e que este se relaciona a uma visão particular de espaço – o espaço geográfico, que desenvolve uma capacidade de pensar sobre a realidade na articulação dialética das dimensões absoluta, relativa e relacional, entende-se que o pensamento geográfico é a meta principal desse campo disciplinar: sua condição e seu resultado” (CAVALCANTI, 2019, p. 80).

para a realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2005a, p. 73).

Para chegar a esse nível, o ensino da Geografia, através da linguagem cartográfica, precisa construir uma relação mais direta e constante com a realidade, considerando, principalmente, as vivências/experiências dos alunos, corroborando conceitos geográficos que dizem respeito aos contextos vivenciados. O movimento que vai das teorias espaciais à construção de propostas curriculares e práticas docentes exige um diálogo constante para o entendimento e construção de uma educação geográfica capaz de contemplar vivências, demandas e interesses sociais diversos. Nesse cenário, o ponto de partida para o estabelecimento de uma conversa mais fundamentada pode ser o das práticas e saberes já consolidados, por meio das experiências dos sujeitos que pesquisam e vivenciam a ciência em questão. Nessa proposta, a educação geográfica precisa estar baseada na espacialidade construída e experienciada pelos indivíduos para uma formação mais reflexiva.

E, nessa lógica, a cartografia escolar tem sido sinalizada como uma área do conhecimento cujas discussões epistemológicas sobre diferentes linguagens tornam-se importantes para o desenvolvimento do conhecimento. Nessa perspectiva, os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupõem nos seus objetivos e competências os saberes cartográficos no âmbito escolar. O PCN destaca nos seus objetivos gerais de Geografia para o ensino fundamental a importância de saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. Na BNCC, também, há um destaque para as competências específicas para a Geografia no ensino fundamental, especificamente na menção ao desenvolvimento do pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e icnográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. E essas orientações são consideradas relevantes na elaboração dos currículos e no ensino da Geografia.

Mesmo com sua identificação nos documentos investigados (PCN e BNCC), a cartografia ainda é tratada apenas como um tema a mais no ensino, ao invés de uma área do conhecimento, cujo trabalho precisa perpassar todos os outros conteúdos, tornando-se parte da educação geográfica que objetiva construir a tríade

pela interface plural entre cartografia, educação e Geografia, na busca pelo alargamento do pensamento espacial ao viabilizar a interpretação dos fenômenos geográficos. Isso comprova que, embora a cartografia esteja contemplada nos documentos oficiais (BRASIL, 1997a; BRASIL, 2018), seus desdobramentos nos currículos ainda são vistos como algo estanque, pois ocorre uma apreensão separada de um contexto, ao ser explicado por si mesmo, em anos/séries específicos, de forma que se fragmenta as análises espaciais que fazem parte do conjunto de conceitos geográficos apresentados em sala de aula. Assim, para que a cartografia esteja entendida como uma linguagem no contexto da educação geográfica é fundamental repensarmos as propostas curriculares, bem como ressignificarmos a formação docente e as práticas em sala de aula, atentando às possibilidades de interpretação de questões investigadas para a elaboração de novos saberes com ênfase na mediação didática.

2.3 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E O ESTUDO DO LUGAR PARA A SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

O ensino da Geografia gestado em profundas discussões conceituais assume papel relevante no desenvolvimento do pensamento espacial e na significação dos conceitos geográficos. Por isso a necessidade de ampliarmos a discussão sobre a importância da mediação didática e do estudo do lugar na promoção de uma aprendizagem significativa e autônoma nas práticas pedagógicas da Geografia. Para a realização deste estudo, aprofundamos a leitura sobre pesquisas que apresentam as possibilidades para se (re)pensar os caminhos da aprendizagem geográfica, considerando a mediação didática, as funções intelectuais e o estudo do lugar. As orientações, intervenções e problematizações na configuração de uma mediação didática e do estudo do lugar possibilitam uma aproximação dos estudantes com seus espaços de vivências, propiciando a análise crítica da realidade e o diálogo com contextualizações mais amplas das questões do mundo externo.

Nesse sentido, o pensamento sobre o ensino, os saberes e as práticas dos docentes em Geografia, no contexto da educação básica, remetem 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. E

é nesse contexto que pensamos na 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 espacial.⁶ 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 significativas, quando se torna evidente a necessidade da mediação didática, no intuito de problematizar, fazer perguntas e estabelecer um diálogo duradouro e consistente sobre os aspectos postos pela realidade.

Portanto, 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 sociocultural⁷ 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 e reconheçam suas complexidades e multidimensionalidades, além de propiciarem as associações escalares em sua relação com o cotidiano, tendo como base os diálogos e os grupos de discussões.

Pensando sobre essas questões, construímos 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. Os passos percorridos para este estudo basearam-se, inicialmente, no aprofundamento de textos que propiciam possibilidades para (re)pensarmos os

⁶ 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.

⁷ 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.

caminhos da aprendizagem geográfica, considerando a tríade mediação didática, funções intelectuais e estudo do lugar.

Ressaltamos que as representações de temáticas relacionadas ao lugar de vivência são potencializadoras da construção de práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes, oportunizando o alargamento da percepção espacial, além de estimular a formação de conceitos geográficos que despertem o interesse pelas características e pela dinâmica da história do lugar, por meio de seus registros, de forma mais participativa e crítica. Atualmente, essas iniciativas estão cada vez mais presentes com o avanço da (Geo)tecnologia, principalmente desde a década de 1990. Com a divulgação e o incentivo ao uso de *softwares* livres no decorrer do início do século XXI, a elaboração de mapas tornou-se mais popular e menos complexa.

Assim, por um lado, ganhamos vantagem na automatização dos dados e maior flexibilidade e rapidez em sua elaboração. Mas, por outro, talvez pelo – ainda – baixo índice de alfabetismo digital, houve o crescimento de lacunas nesse processo, uma vez que ainda é comum, por exemplo, professores da rede de ensino não terem domínio dessas (Geo)tecnologias, ou até mesmo acesso, inclusive pela falta de formação em seu currículo e pela ausência de competências e habilidades nesse campo específico. Isso é preocupante, já que as representações cartográficas são essenciais para o estudo dos lugares, e os mapas podem ser compreendidos como possibilidade de elaboração de meios de comunicação da informação espacial com diferentes fins e para diferentes públicos.

Nessa lógica, o mapa representa uma linguagem gráfica capaz de subsidiar as práticas pedagógicas que visam à formulação de conceitos geográficos, porém seu acesso, principalmente dos mapas municipais, nem sempre é fácil para o professor; e/ou, muitas vezes, esse recurso não tem sido utilizado adequadamente no desenvolvimento dos conceitos geográficos. Mas é preciso ressaltar que só ter acesso aos mapas não é suficiente, pois os professores precisam estar preparados para garantir um conjunto de saberes, códigos, linguagens e processos de raciocínio que possibilitarão o trabalho com as representações cartográficas, de forma que os alunos se tornem leitores críticos. Isso envolve conhecimento sobre a semiologia gráfica ou “gramática da cartografia” (MARTINELLI, 1998; 2003); a compreensão dos domínios espaciais – topológicos, projetivos e euclidianos – no contexto escolar

(ALMEIDA; PASSINI, 2015); e dos níveis/especificidades da cartografia no ensino fundamental – localização/análise, correlação e síntese (SIMIELLI, 2018).

No entanto, *se o professor não dispõe desses conhecimentos, como orientar seus alunos em sala de aula?* Ao proporcionar aos alunos um letramento cartográfico⁸ através do estudo do lugar pelos mapas municipais, o professor estará preparando seus alunos para a leitura de mundo e para o desenvolvimento do pensamento geográfico, auxiliando a apreensão de um domínio espacial para que possam questionar as representações de qualquer área, seja local, regional, continental ou mundial. Segundo Cavalcanti (2002, p. 112), não apenas o professor, mas sim todo e qualquer profissional necessita de uma formação continuada:

[...] o exercício competente e comprometido do magistério exige, realmente, uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da interdependência entre ação e reflexão em sua prática de ensino (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Já para Severino (2003), a formação de professores não se trata apenas da formação técnica, da garantia dos conteúdos e do domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas. Essa formação não pode estar dissociada da formação integral do caráter humano do professor, em razão de seu intenso convívio social, até maior que em outras profissões. Por isso, os cursos de formação continuada para professores precisam ser bem estruturados, buscando diminuir a desarticulação entre teoria e prática. Nesse viés, Castellar (2015b) enfatiza que os espaços formativos precisam ser organizados com base nos conhecimentos prévios e no exercício da problematização, com o propósito de retomar, reelaborar, aprofundar ou reestruturar os conceitos para o aprimoramento do pensar geográfico de modo reflexivo e significativo.

Ressaltamos, desse modo, que o uso de mapas na escola precisa ser ressignificado, não podendo ser restringido apenas à localização e à ocorrência dos fenômenos em pequenas ou grandes escalas, nem mesmo para aprofundar determinados estudos, ou simplesmente como um elemento ilustrativo (FERREIRA; ZACHARIAS, 2014). Urge, em suma, que as escolas trabalhem com os mapas e demais documentos cartográficos não como recurso didático, apenas, para ilustrar

⁸ Consideramos as proposições de Castellar (2011a; 2015a) e Moraes, Lastória e Assolini (2017), para compreendermos a noção de espaço e suas múltiplas relações; além das contribuições de Breda (2018), que destaca o processo da representação espacial imbricado no uso sociointeracional significativo, com diferentes formas de representar o espaço.

aulas expositivas, e sim, também, como uma linguagem, um instrumento científico de construção do conhecimento acerca de determinados temas – é exatamente por conta das distorções na forma de seus usos que eles perdem o seu potencial e encantamento.

Mas, como desenvolver competências e habilidades que levem a uma formação continuada de professores para ressignificação do domínio espacial? A partir do estudo do lugar pelos mapas municipais, pois as representações cartográficas que traduzem o lugar despertam o interesse inicial do aluno em conhecer a sua própria realidade. Nesse sentido, na literatura sobre mapas municipais, muito se tem discutido sobre a importância dos atlas municipais escolares para o estudo do lugar. Felbeque (2001), por exemplo, analisa as propostas teórico-metodológicas em vários atlas escolares. Os estudos de Almeida (2003) representam o grande marco nessa proposta do conhecimento. Através do artigo “Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna”, publicado pelo Caderno Cedes, Almeida (2003) discute metodologicamente os pontos e contrapontos científicos percorridos até essa importante contribuição no processo de elaboração dos mapas municipais, compilados nos Atlas Escolares Municipais de Rio Claro, de Limeira e de Ipeúna – municípios do estado de São Paulo.

Quanto às dificuldades dos professores em trabalhar conteúdos da Geografia/cartografia apoiados no lugar de vivência, numa escala municipal, Bueno e Buque (2015) enfatizam o uso do atlas escolar como uma possibilidade de aproximação dos estudantes com a realidade do seu cotidiano. Já Callai (2017) afirma que, às vezes, ficamos deslumbrados por paisagens distantes, acessamos informações sobre acontecimentos de vários lugares exóticos, mas não sabemos o que está acontecendo no lugar onde vivemos – sendo que há uma riqueza no trabalho de detalhar geograficamente cada lugar. Logo, 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 a partir do mapa nas aulas de Geografia. O que, sem dúvidas, demanda um trabalho descentralizado e disposto ao diálogo entre professores, alunos e conteúdos. Ao reconhecer a urgência em ensinar e aprender competências e habilidades, aproximando o estudo do lugar 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. 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 lugar no contexto da Geografia escolar, quando analisado na perspectiva da multiescalaridade, da singularidade e da originalidade das relações desenvolvidas em diferentes contextos e com sujeitos distintos, e no reconhecimento da contribuição desse conceito em sua interface com outras noções e/ou conceitos geográficos. Por isso, o estudo do lugar representa o seguinte:

[...] o conteúdo que serve para ser trabalhado como instrumento de uma base necessária à vida do aluno, a partir da sistematização das aprendizagens realizadas, e da construção de uma base referencial para aprendizagens futuras (LEITE, 2018, p. 11-12).

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

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 a partir da vivência, *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. Dessa maneira, este é o papel do professor:

[...] 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 e, ao mesmo tempo, estabelecer produtivas interações entre professor, aluno e conteúdo por meio dos estudos da realidade dos educandos.

Nesse contexto, 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 a assertiva abaixo:

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, portanto, 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. Dado esse contexto, 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, falta 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, 2017b, p. 13).

Nesse viés, a mediação didática associada à construção de conceitos geográficos, embasados no estudo do lugar, pode ser uma importante estratégia na construção de uma aprendizagem significativa, atentando à complexidade do saber e às possibilidades de compreender a dinâmica da realidade, para, desse modo, ampliar as análises a outras dimensões escalares e temporais. Assim, a reflexão em torno de determinados conceitos torna-se mais significativa quando a mediação didática está presente na sala de aula.

Além disso, considerando os estudos vygotskianos, entendemos que os níveis de desenvolvimento e a interação em sala de aula podem viabilizar a construção do conhecimento, 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. Para entender como se estruturam essas relações, percebemos a necessidade de novas reflexões sobre a relevância da mediação pedagógica na compreensão da realidade e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, tendo em vista a integração da Geografia escolar e da realidade 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 geográfico⁹ para se chegar a novas descobertas.

2.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

As propostas elaboradas com o intuito de refletir sobre a instrumentalização dos conteúdos e conceitos geográficos em sala de aula, em prol da aprendizagem significativa e da autonomia nas práticas pedagógicas, têm se ampliado sob distintas perspectivas. Nesse contexto,

As pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhor resultados produzem (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão. Sendo assim, é de se

⁹ 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).

esperar que as orientações da Didática e da ciência geográfica estejam presentes de algum modo na prática de ensino. O pressuposto é o de que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobiliza autonomamente conhecimentos dessas fontes, tendo como eixos principais a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análise básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço. Com isso, o professor terá elementos mais seguros para tomar decisões sobre encaminhamentos no ensino, sobre estruturação e seleção de conteúdos, sobre estratégias de sala de aula, sobre atitudes de avaliação (CAVALCANTI, 2010, p. 5).

Para além das questões teóricas-metodológicas elencadas por Cavalcanti (2010), a Geografia pode ser melhor compreendida e, conseqüentemente, fazer mais sentido quando iniciamos o trabalho em sala de aula com o olhar voltado às condições do lugar, abarcando, dessa forma, as diferentes realidades dos estudantes no espaço escolar. Essa é uma proposta que cria condições para a ampliação das dinâmicas de ensino, visando novos contextos e diferentes escalas. As intervenções pedagógicas, em relação a esses preceitos, enfatizam que o espaço geográfico precisa ser entendido enquanto totalidade que está sempre se realizando no tempo, pelo qual passam as relações cotidianas e através do qual se estabelecem as redes sociais em diferentes escalas. Desse modo, os conteúdos e os conceitos deixam de ser apresentados de forma simplificada e sem sentido, para desempenhar papel fundamental com a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem.

A mediação é o ato consciente dos professores de construir meios didáticos para organizar e desenvolver o conhecimento, permitindo aos alunos aprenderem. Essa mediação não é desenvolvida de qualquer maneira, e cada professor precisa produzir a sua forma de relação com o saber. Por isso, as concepções didáticas não podem ser únicas, mas precisam ser articuladas de acordo com os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores. O conteúdo das representações sociais do espaço vivido pelos alunos, integrado à geografia escolar como referencial geográfico, permitirá ao professor elaborar estratégias didáticas na concretização da aprendizagem por meio da mediação dos conceitos e conteúdos que são fundamentais para a formação espacial cidadã, pois se faz preciso, preliminarmente, tratar o conteúdo da aprendizagem por meio da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico, de introduzir questionamentos e debates a respeito do espaço vivido dos alunos (SACRAMENTO, 2015, p. 22).

Neste estudo, as reflexões sobre a mediação didática e a construção de conceitos na educação geográfica recorrem a algumas concepções gerais que defendem a relação dialógica em sala de aula, como, por exemplo, as proposições de Vygotsky (1989) e Bachelard (1991; 1996), que, mesmo com perspectivas teóricas distintas, convergem na defesa de formas de produção de conhecimento e,

desse modo, refletem sobre as concepções de ensino e de ciência no âmbito escolar. Esses autores oferecem contribuições essenciais para o debate acerca das complexidades e especificidades na elaboração de conceitos, apresentando elementos imprescindíveis e aplicáveis ao contexto da educação geográfica.

Considerando os estudos de Vygotsky (1989) sobre as complexidades e possibilidades da mediação, em resposta à necessidade de desenvolver e/ou estimular a linguagem e as operações mentais em sala de aula, destacamos a relação entre mediação e construção de conceitos:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos (VYGOTSKY, 1989, p. 82).

Vale mencionar que, ainda que a relevância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem já venha sendo estudada há muito tempo, consideramos essa discussão cada vez mais pertinente, já que fornece um entendimento sobre as formas de organização do real, bem como a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, além de possibilitar a construção dos conceitos. Como defende Vygotsky (1989), é por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, produzindo estruturas diferenciadas e cooperando para o aprofundamento de ideias e para a sistematização do conhecimento.

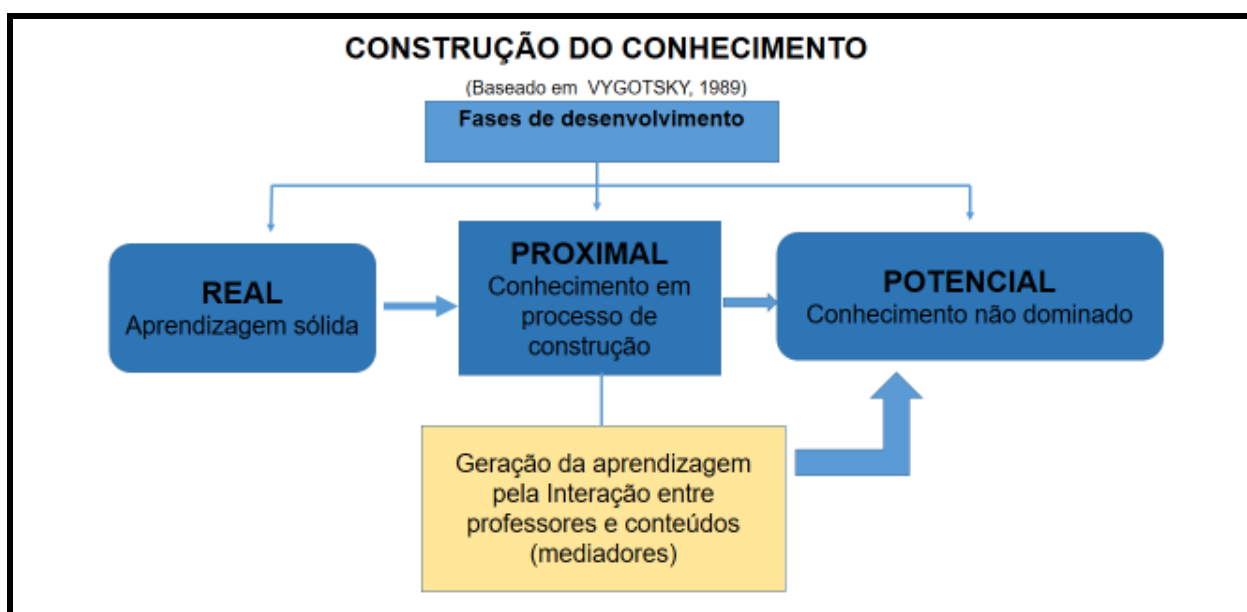
Nessa perspectiva, o conteúdo e o professor têm papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, tomando como referência a intervenção pedagógica intencional, a interação social e o instrumento linguístico. Então, a linguagem e o aprendizado adequadamente organizados promovem o desenvolvimento mental e viabilizam os processos, que de outra forma seriam impossíveis (VYGOTSKY, 1989). Essa situação possibilita a aplicação desse modelo de trabalho nas aulas de Geografia, estabelecendo associação direta com a aplicabilidade dos conceitos geográficos numa esfera de diálogo constante mediado pelo professor, com frequentes problematizações que possibilitem novas descobertas. Isso comprova que o ensino e o trabalho do professor precisam ser planejados com base no conhecimento pedagógico e nas questões que provoquem nos estudantes as

condições necessárias para a construção de conceitos, no processo de redescoberta da Geografia. Sob essa ótica, ressaltamos o seguinte:

[...] a presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma seqüência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (VYGOTSKY, 1989, p. 82).

Com base no excerto acima, notamos que existem ao menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, e um potencial, possível de ser construído. Nesse contexto, de relação entre o real e potencial, a aprendizagem é gerada na interface dos níveis e na interação em sala de aula com os alunos, professores e conteúdos (mediadores), produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial), nas quais as interações sociais são centrais, estando, então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas da construção do conhecimento científico



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vygotsky (1989)

Importante notar que o desenvolvimento real é definido pelas atividades que o indivíduo consegue executar com autonomia, com base em uma aprendizagem

sólida; já o desenvolvimento potencial diz respeito ao conhecimento não dominado, entretanto capaz de ser realizado com a orientação de quem já conhece o conceito. E a zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, porém ainda precisa ser atingido. Assim, a construção do conhecimento se torna possível com a relação aluno, mediação docente e conteúdo, abarcando as contribuições da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Ao refletir sobre a construção do conhecimento geográfico, Couto (2019, p. 93) destaca que o “[...] conceito se desenvolve e se constrói na medida em que se desenvolvem os significados das palavras e em que expressem generalizações cada vez mais amplas.” Apoiados nesse entendimento, defendemos a elaboração de metodologias específicas para se estudar os conceitos geográficos, visando seu uso como produtivas ferramentas no processo de compreensão do espaço geográfico. No entanto, o conhecimento não deve ser realizado isoladamente, nem esgotar-se em si mesmo, pois ele somente adquire real significado quando associado às realidades humanas, na busca da compreensão acerca da organização espacial e de suas relações.

Por isso, os conhecimentos precisam ser operacionalizados no âmbito escolar, de modo a ajudar os alunos a construírem interpretações, o que demanda mudanças importantes na estrutura organizacional e educacional das instituições de ensino e na práxis do professor. Essas mudanças nas práticas de ensino podem iniciar nos estudos do cotidiano, visando à interpretação do contexto com a ressignificação dos olhares e percursos pedagógicos, pois, apesar das transformações pelas quais passou o ensino de Geografia, as práticas parecem não ter mudado ao longo do tempo, ou seja, a escola ainda continua sendo um ambiente resistente à mudança, propulsora de práticas descontextualizadas que dificultam a interpretação ou a explicação do mundo ao nosso redor, para uma transformação dos fenômenos e objetos.

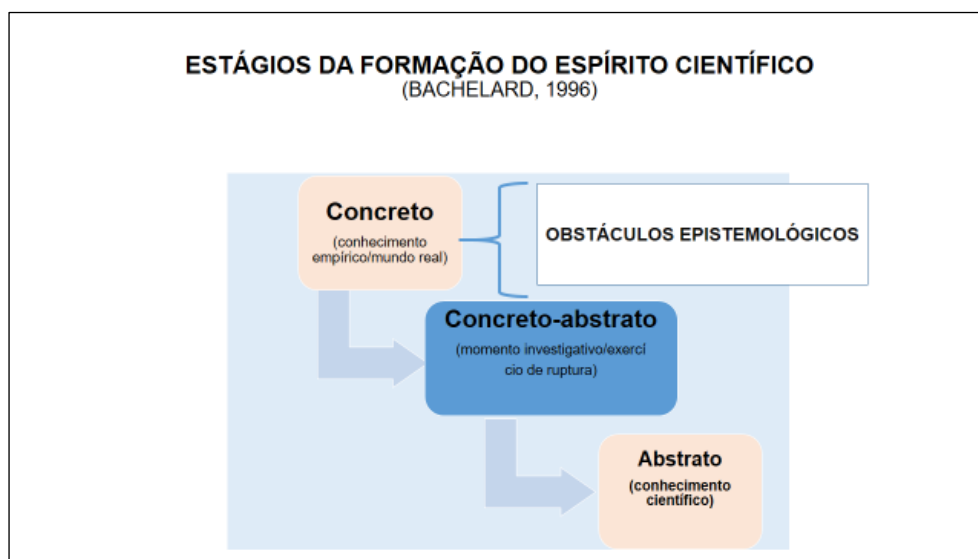
Essa reflexão sobre a construção de conceitos requer clareza acerca das possibilidades de abordagens teóricas da Geografia e do ensino, para o aprimoramento teórico-conceitual dos alunos, conforme destacado no excerto abaixo:

[...] a formação de conceitos geográficos é uma capacidade essencial para a compreensão da realidade, para além de sua dimensão empírica. Com ela

pode-se fazer generalizações e ver o mundo, não somente como um conjunto de coisas, de objetos. O modo de pensar por conceitos é capaz de converter tais coisas/objetos, por meio de operações intelectuais (análises, sensações, imaginação), em objetos espaciais (teoricamente espaciais) (CAVALCANTI, 2013, p. 62).

Portanto, a compreensão da realidade espacial – e de sua complexidade – demanda uma orientação que considere a historicidade dos conceitos nos diálogos intelectuais e em uma perspectiva dialética, o que permite ao aluno ir além do nível empírico-objetivo, apreendendo o pensamento teórico/abstrato que contribui para a organização de um esquema intelectual. Sob esse viés, Bachelard (1996) apresenta relevantes contribuições sobre essa discussão ao discorrer sobre a formação do espírito científico, considerando os níveis e/ou etapas do concreto, concreto-abstrato e abstrato. Nesse debate, o autor evidencia que, nos dias atuais, tornou-se popular o uso de diferentes estratégias didáticas na construção do conhecimento, por isso é possível utilizarmos comparações, experimentos, aulas de campo, ludicidade, entre outras possibilidades didáticas no âmbito escolar (Figura 2).

Figura 2 – Estágios da formação do espírito científico



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bachelard (1996)

Essa busca por novos caminhos metodológicos para o desenvolvimento do pensamento geográfico torna-se mais viável quando valorizamos as operações mentais dos alunos.¹⁰ Entretanto, na realidade, a construção do conhecimento exige uma linha de raciocínio bem mais elaborada, e um dos primeiros obstáculos

¹⁰ Para Cavalcanti (2019), as operações mentais (observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese) precisam ser consideradas nas orientações didáticas, pois contribuem significativamente para o processo de construção do conhecimento geográfico.

epistemológicos para esse raciocínio pode ser atribuído à superficialidade nas abordagens das temáticas em atividades empíricas (ligadas às curiosidades) que os alunos vivenciam no seu cotidiano, ou seja, suas experiências imediatas decorrem sem uma reflexão mais aprofundada para investigar os fenômenos e superar as concepções simplistas que não conseguem analisar a realidade em sua totalidade, conduzindo a um conhecimento vago. Por isso os estágios do concreto e concreto-abstrato podem sofrer rupturas a partir de observações, questionamentos e problematizações dos fenômenos em diferentes contextos e situações, até que seja possível alcançar o estágio abstrato, com bons encaminhamentos metodológicos.

No decorrer do período escolar e até fora dele, as pessoas entram em contato com um grande volume de informações a respeito das questões geográficas, nas diferentes escalas e com inúmeras perspectivas. No entanto, a cada conteúdo apresentado, faz-se necessária a compreensão de várias noções geográficas que se constituem como instrumentos imprescindíveis para uma aprendizagem sólida e significativa. Mesmo assim, entendemos que um contato introdutório com as noções geográficas apresenta grande potencial por possibilitar, posteriormente, a construção de conceitos no âmbito da Geografia. E ainda que não haja uma discussão introdutória abordando conjuntamente os conceitos, é importante a compreensão de cada um no interior/contexto do assunto estudado, e essa contextualização pode ser feita por meio da mediação didática, o que é muito relevante no trabalho de significação dos conceitos.

Dessa forma, pensar o ensino de Geografia para além da apresentação de conteúdos a serem assimilados de forma linear e reprodutiva remete à fundamentação da abordagem dialética no ensino. A esse respeito, é preciso observar o que esta autora destaca:

[...] as tentativas dessas abordagens centram-se na meta de ampliar as possibilidades de as produções geográficas conseguirem apreender a complexidade do real, com as formulações de um conjunto de conceitos e teorias explicativas. Cabe, então, refletir sobre como essas reformulações têm ajudado, de fato, a formar um pensamento espacial que seja capaz de contribuir para que as pessoas, em seu mundo cotidiano, possam compreender melhor o mundo e suas demandas contemporâneas, do ponto de vista da dimensão espacial. Também são importantes as indagações sobre como essas análises podem ajudar aos que estão nas práticas de ensino dessa disciplina a formularem os currículos, os métodos, as atividades cotidianas, de modo a viabilizarem igualmente a melhor compreensão das demandas do mundo contemporâneo por parte dos seus alunos (CAVALCANTI, 2013, p. 56).

Essa abordagem pressupõe que a relação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo participativo e recíproco, viabilizando a elaboração de conceitos na sua amplitude, expressando a superação de análises fragmentadas e empíricas e, ao mesmo tempo, ressignificando e potencializando a aplicabilidade do conhecimento. É nesse contexto que precisamos estabelecer uma mediação didática que permita ao aluno desenvolver o raciocínio, com perguntas e problematizações capazes de gerar outras reflexões com novas ideias e aprendizados.

Além disso, a educação geográfica pode mobilizar uma consciência espacial capaz de interpretar e explicar o mundo, principalmente quando realizamos práticas com as contribuições dos princípios geográficos (extensão, delimitação, localização, casualidade, analogia, comparação, conexidade e atividade)¹¹, que contribuem para uma formação sólida e significativa dos conhecimentos geográficos e ajudam a vislumbrar a formação da consciência espacial-cidadã do aluno, enquanto cidadão crítico capaz de atuar e participar ativamente nos espaços de vida. Nesse sentido, evidencia-se o seguinte:

[...] a importância, no processo educativo, de um conhecimento geográfico que possibilite ao educando situar-se espacialmente, o que implica entender a dinâmica da realidade em suas diferentes dimensões no contexto das relações local-global e, nesse sentido, se sentir pertencendo ao lugar que habita (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 25).

Considerando os princípios geográficos como ferramentas relevantes na educação geográfica e na aplicabilidade dos conceitos, Castellar (2011b) assevera que a elaboração de conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e para o desenvolvimento do modo de pensar geográfico, pois são provenientes de vários referenciais culturais e teóricos, e, por vezes, são pontuais ou fragmentados. O desafio está em organizá-los, visto que para essa construção é necessária a contextualização da história do fenômeno estudado – socialmente estabelecido. Entretanto, a sua elaboração não é exclusividade da escola, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre na vivência do sujeito, nas interpretações sobre o mundo, nas representações sociais, sendo a escola uma instituição auxiliar na estruturação e/ou transformação dessas percepções.

¹¹ Nogueira e Carneiro (2009) destacam o papel desses princípios como ferramentas na formação escolar, especialmente para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã.

Desse modo, reconhecemos a relevância das atividades de ensino para mobilizar e viabilizar o pensamento espacial, com o propósito de avançar nos níveis de desenvolvimento para a compreensão dos conceitos geográficos, partindo das análises mais empíricas (conhecimento geral) para as mais abstratas (conhecimento científico). Esse trabalho escolar requer várias habilidades, que podem ser associadas às questões técnica/conceitual e pedagógica/metodológica, e que estão imbuídas no ato de ensinar, ou seja, o professor é um ator importante nesse processo com a mediação didática.

Todavia, as ações em torno dos conceitos dialogam e estabelecem uma relação direta com as teorias educacionais e as abordagens pedagógicas. Ao pensarmos que a aprendizagem se dá por meio do envolvimento do aluno com as questões propostas e seu posicionamento crítico nas análises, respeitando os diferentes pontos de vista, constatamos a dificuldade de desenvolver essas habilidades apenas com o ensino descritivo e enfadonho. O que demanda esforço para pensar em recursos teóricos e didático-pedagógicos, que está associado às escolhas e caminhos traçados pelo docente – e é nesse instante que a formação inicial e continuada merece ser reconhecida como uma condição essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvidas, a formação docente tem sido evidenciada nos debates relacionados ao ensino, mas ainda precisamos avançar no entendimento e reconhecimento do processo formativo para atuação em sala de aula. Muitos desafios surgem no contexto da escola, e, apesar de apontarmos inúmeros fatores que precisam ser reconhecidos como indispensáveis no sentido de superação das dificuldades e transformação da realidade, o professor qualificado se apresenta como um excelente instrumento dessa transformação.

Quando pensamos no ensino de Geografia, precisamos problematizar diferentes proposições, especialmente quando reconhecemos que, por muitos anos, sendo ainda visível em muitos contextos, a Geografia praticada nas escolas esteve a serviço do Estado e não colaborou para uma formação cidadã-crítica. Esse é um desafio posto pela realidade, que, para ser superado, necessita de altos investimentos em todos os processos relacionados ao ensino. No caso da formação dos professores de Geografia, as práticas de ensino associadas ao olhar mais específico das questões do lugar podem indicar um caminho para a ressignificação das aulas de Geografia, por meio da instrumentalização de diferentes conceitos

geográficos e da autoria espacial dos professores para abordar as temáticas numa perspectiva mais crítica e contextualizada. Ademais, as reflexões em torno das práticas de ensino em Geografia, tomando o lugar como referência para a construção dos conceitos, também estão sendo ampliadas nas pesquisas acadêmicas, isso porque envolver os estudantes em questões pedagógicas associadas às suas realidades pode despertar o interesse pelos estudos e até desenvolver sua consciência crítica enquanto ser que constrói sua própria história a partir do pensamento espacial.¹²

No mais, podemos afirmar que a aprendizagem significativa no ensino de Geografia também pode partir das problematizações que tomam como ponto de partida as experiências dos estudantes e que, no decorrer das aulas, estabelecem um diálogo com outras dimensões escalares e outros conceitos, de modo que o aluno compreenda as contradições e os conflitos presentes na dinâmica do espaço geográfico. Essa tarefa não é fácil e demanda mudanças nos olhares e percursos pedagógicos até que os sujeitos do processo educativo se coloquem como protagonistas na produção do conhecimento.

2.4.1 A formação dos conceitos científicos, os pressupostos teórico-metodológicos e o ensino de Geografia

Nos últimos anos, acirrou-se o debate em torno da significação do ensino de Geografia para além de uma Geografia descritiva e calcada nos princípios decorativos com poucas aplicações e sem reflexões sobre as formas espaciais.

Nessa lógica, os conteúdos são apresentados pelo professor evidenciando-se um caráter formal e descontextualizado, o que leva, como desdobramento contínuo, ao grande apego pelo cumprimento do que está estabelecido nos programas (e que frequentemente correspondem ao que está nos livros didáticos), na estrutura formalmente apresentada, sem questionamentos (CAVALCANTI, 2017, p. 21).

Tentando romper com essa prática, a Geografia enquanto ciência social tem se constituído, ao longo do tempo, como uma linguagem que oferece contribuições teórico-metodológicas sobre conceitos indispensáveis na análise dos fatos e fenômenos do ponto de vista espacial. Esses conceitos representam uma ideia

¹² Cabe mencionar, mais uma vez, que o pensamento espacial aqui é entendido como um processo cognitivo relacionado à inteligência espacial, sendo um importante elemento para o desenvolvimento de atitudes e relações espaciais que podem ser realizadas na prática escolar (GONZÁLEZ, 2016).

sobre algo ou a “[...] construção de significados dos fenômenos e objetos que criamos para interpretar ou explicar o mundo ao nosso redor, e a escola auxilia na transformação dele” (CASTELLAR, 2011b, p. 102). Partindo desse entendimento, constatamos que os conceitos geográficos potencializam e sintetizam a objetivação da Geografia e, quando considerados como categorias de análise, podem, ainda, contribuir para as investigações socioespaciais. Esses conceitos surgem de diferentes contextos e perspectivas, e até mesmo da necessidade de entendimento da complexidade do mundo contemporâneo, sobrevivendo ao tempo através de sua capacidade explicativa da realidade e readequando a sua aplicação em alguns casos. Ademais, podem ser analisados em função das diferentes correntes do pensamento geográfico, apresentando, através de sua evolução, os principais debates filosóficos, epistemológicos e teóricos que os acompanham.

Muitos estudos sobre a formação docente em Geografia têm se esforçado para estabelecer uma associação com trabalhos que possuem uma forte preocupação didática na forma de abordagem dos conceitos e dos temas geográficos, com o propósito de traçar os caminhos que sustentam as diferentes concepções pedagógicas e seus desdobramentos no tratamento dos conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, pesquisas apontam que a Geografia possui conceitos-chave que estabelecem entre si forte relação, mas que apresentam diferenciação, como, por exemplo, os conceitos de espaço, paisagem, território, lugar, região, natureza, homem e sociedade. Vale ressaltar que esses conceitos não são exclusivos da ciência geográfica, e a Geografia precisa considerar seus sentidos e aplicações, sendo que as produções e representações dos alunos e professores precisam ser enriquecidas pelas análises e tratamentos dos conceitos geográficos nas suas proposições científicas em todo o processo da educação geográfica.

Mais especificamente, cabe ressaltar que as noções fundadoras do campo de investigação da ciência geográfica contemporânea passaram por uma reconstrução até chegarem à versão que conhecemos, e, como todo conhecimento, continuam sendo atualizadas através das novas questões e realidades. Portanto, é tarefa do professor trabalhar os conceitos em sala de aula para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa e inventiva, evoluindo do conhecimento prévio (mundo concreto) aos raciocínios mais complexos (abstratos) e assumindo uma postura ética, reflexiva e de comportamento coletivo.

Além disso, é importante organizar os conteúdos da Geografia tomando como referência as especificidades das noções básicas e relevantes, todas elas necessárias à apreensão do espaço geográfico (objeto de estudo da Geografia). A construção desses conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e para o desenvolvimento do modo de pensar geográfico. Dessa forma, cabe, aqui, analisarmos o tratamento dado não apenas em cada corrente de pensamento geográfico, mas também no contexto do ensino da Geografia.

Nessa perspectiva, a orientação teórico-metodológica do ensino de Geografia é estabelecida pelas diferentes proposições científicas, sem ignorar as suas contribuições e reconhecendo que permeiam os estudos geográficos associados ao ambiente e ao ser humano no seu espaço de vivência, nas relações cotidianas, propiciando a construção de valores e a transformação de culturas. Isso porque os conceitos geográficos são recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos fenômenos e eventos espaciais, isto é, eles permitem aos alunos e professores, no âmbito do ensino da Geografia, localizar, interpretar, refletir e dar significação aos acontecimentos e fenômenos, observando como essa significação está relacionada à dinâmica da sociedade e da natureza. Logo, os conceitos geográficos são instrumentos básicos para a leitura/reflexão do mundo do ponto de vista geográfico:

[...] [mesmo que seja evidente] que os conceitos científicos não atingiram todos o mesmo estágio de maturidade; muitos permanecem ainda implicados num realismo mais ou menos ingênuo; muitos são ainda definidos na orgulhosa modéstia do positivismo (BACHELARD, 1991, p. 26).

Como já ressaltamos, o trabalho em sala de aula que considere a reflexão acerca dos conceitos geográficos não é tarefa simples, pois exige um esforço no processo formativo dos professores para reconhecimento e aprofundamento de olhares sobre os fatos e fenômenos, a fim de, posteriormente, estabelecer uma relação entre o conhecimento empírico e os conceitos científicos. Portanto, ao reconhecer e apropriar-se dos conceitos geográficos e estabelecer relações entre eles, associando-os às ações cotidianas, é possível construir um processo de leitura do mundo de forma crítica e criativa, com base no pensamento espacial. Essa habilidade será incorporada pelo aluno à medida que ele consiga desenvolver o raciocínio com os conceitos próprios da Geografia – e o atlas escolar municipal é uma excelente estratégia, visto que estabelece as condições de análise do lugar de vivência.

[...] Essas reflexões interessam ao professor de Geografia justamente porque cabe a ele ajudar o aluno na construção de um ponto de vista geográfico, de um olhar geográfico, ainda que elementar, pois não se trata de um olhar de especialista, de geógrafo, mas de cidadãos e de sua vida cotidiana. Os cidadãos necessitam desses conhecimentos para vivenciar sua realidade imediata, mas também os requerem para compartilhar outras realidades, nas diversas escalas e relações do mundo globalizado, como está sendo aqui ressaltado, o que, por sua vez, é fundamento para que eles se incomodem, para que eles sejam afetados com certas realidades e busquem formas de superação de limites que elas apresentam; enfim, para que eles possam agregar conhecimentos especiais em sua concepção de mundo, de sociedade, que nortearão suas ações individuais, de grupo e sociais mais amplas (CAVALCANTI, 2017, p. 19-20).

Esse trabalho com a formação de noções que enfatiza a mediação pedagógica promove a construção de conceitos, sendo, também, um processo criativo que se orienta para a resolução de problemas (BACHELARD, 1991). A memorização, descrição e associação *per se* não proporcionam tal resultado, mas sim o encontro com uma situação a ser resolvida através da construção de um novo significado. A esse respeito, Vygotsky (1989) enfatiza a importância da formação de conceitos científicos na escola para a formação de uma consciência reflexiva no aluno por intermédio da linguagem, do pensamento e da mediação do professor e da aprendizagem significativa.

Para isso, temos o obstáculo científico, ou seja, a dificuldade de se avançar nessa construção, que aparece no âmago do ato de conhecer. O obstáculo inicial diz respeito às primeiras experiências que construímos ao longo da vida, com base nas primeiras observações que geram encantamentos e, às vezes, acomodação. Entretanto, o trabalho pedagógico em uma perspectiva teórica, mais crítica e reflexiva, pode conduzir a um novo olhar dos fatos e fenômenos, à medida que desenvolve a possibilidade e/ou hábito de questionar as ideias e ações e, desse modo, contribui para o avanço das investigações, no sentido de criar rupturas e descontinuidades no esforço para atingir o novo espírito científico (BACHELARD, 1996).

Podemos dizer que a primeira experiência (saber empírico/prático) gera o pensamento pré-científico, pois oferece uma satisfação imediata à curiosidade, mas também pode ser o canal inicial para a construção do conhecimento científico, através de contextos e proposições que contribuam para o surgimento de situações de curiosidades e dúvidas sobre o que está posto como realidade. Nesse viés, precisamos destacar que o saber prático, se não for acompanhado de uma reflexão,

pode exercer, ao invés de benefício no processo de aprendizagem, um obstáculo para a cultura científica, já que se substitui o conhecimento mais bem elaborado pela admiração ingênua, e até as ideias (abstrato) pelas imagens (concreto). Ainda vale lembrar que o perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico é que, nem sempre, as imagens passageiras levam a um pensamento autônomo, com criticidade e reflexão, mas tendem a completar-se, a concluir-se no reino da imagem, do visível (BACHELARD, 1996).

Mediante essas reflexões, percebemos que o esforço pela construção dos conceitos científicos propicia a formação de condições/estruturas para a conscientização e ampliação de noções cotidianas, possibilitando, assim, o desenvolvimento e o amadurecimento intelectual, ou, em outras palavras, o avanço do estágio do conhecimento concreto para o conhecimento abstrato (BACHELARD, 1996). Portanto, a Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, que, em geral, já possuem suas representações devido às suas experiências. Por isso a compreensão dos conceitos geográficos é fundamental para as análises dos ambientes em geral e de lugares específicos, e vão sendo construídos ao longo do processo de aprendizagem, considerando as problematizações e os questionamentos no contexto escolar, com uma mediação pedagógica que considere relevante o trabalho de incitar a reflexão das práticas sociais em direção ao conhecimento mais aprofundado sobre determinados fatos e fenômenos que ocorrem no mundo.

Bachelard (1996), ao se referir à formação do espírito científico, afirma – como já destacamos – que, atualmente, tornou-se popular o uso de diferentes metodologias que possibilitam a construção do conhecimento, e, por isso, é possível utilizarmos comparações, experimentos, aulas de campo, entre outras estratégias no âmbito escolar. Entretanto, é válido ressaltar que a construção do conhecimento exige uma linha de raciocínio mais bem estruturada e que considere a realidade sociocultural, acompanhada de um trabalho que valorize a interação do sujeito com o mundo para a ocorrência de uma aprendizagem significativa. E o primeiro obstáculo epistemológico nesse processo pode ser atribuído à superficialidade nas abordagens das temáticas nas atividades empíricas que os alunos vivenciam no seu cotidiano, que não promovem uma reflexão mais aprofundada para investigar os fenômenos e superar as assimilações inadequadas ou incompletas que interferem numa leitura mais abrangente e na ampliação interpretativa da realidade.

No decorrer do período escolar, cada estudante entra em contato com um grande volume de informações a respeito do espaço geográfico brasileiro e mundial, e cada conteúdo está atrelado a várias noções geográficas, que se constituem como instrumentos para uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, entendemos que um contato introdutório com as noções geográficas apresenta grande potencial para possibilitar, posteriormente, o entendimento do conteúdo estudado. Ainda que não haja uma discussão introdutória abordando conjuntamente os conceitos, é importante a compreensão de cada um no interior/contexto do assunto estudado.

Portanto, na Geografia escolar, esses conceitos representam parte importante do currículo, embora nem sempre sejam diretamente abordados. Cabe salientar que os estudos geográficos não podem ocorrer sem associação às situações da realidade e das vivências humanas, sem as quais eles perdem todo o significado. A abordagem direta dos conceitos, associados aos conteúdos estudados na Geografia, os transforma em instrumentos para a efetiva aprendizagem e permite compreender mais efetivamente a dinâmica da sociedade.

Para isso, o ensino de Geografia precisa ser forjado pelos diferentes sujeitos que integram a escola e planejado em diferentes linguagens que auxiliem na compreensão dos elementos que evidenciam as transformações socioespaciais. E é nesse contexto que os mapas municipais escolares têm se mostrado uma excelente linguagem para o estímulo e a instigação à busca de novos significados e ao rompimento com práticas tradicionais que restringem o ensino aos conteúdos pré-estabelecidos pelos programas e produtos de oficinas, que muitas vezes se distanciam da realidade dos escolares. Nessa perspectiva, cabe considerar o fragmento abaixo:

[...] as práticas mais convencionais do ensino são marcadas pela apresentação de conteúdos formalmente estabelecidos que frequentemente estão nos guias curriculares e/ou livros didáticos, que são abundantes em dados, fatos, listas, classificações definições; todo esse conjunto de conteúdos é “ensinado” como se fosse elementos retirados diretamente da realidade, portanto, verdades absolutas, e que, como diria Lacoste (1989), diante deles não cabe questionamento, não cabe reflexão, elaboração, aprendizagem, basta a memorização. Essa ainda é uma característica muito comum na estrutura dos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 2017, p. 20-21).

Anteriormente, informamos que Couto (2019) defende o desenvolvimento e a construção do conceito a partir dos significados das palavras. Reafirmando essa assertiva, ressaltamos a urgência de uma proposta de implementação de

pressuposto teórico-metodológico que potencialize o diálogo, a argumentação e o estudo do lugar como propulsores da curiosidade sobre os principais conceitos geográficos, a fim de que estes possam cumprir seu objetivo de servir como ferramenta para a compreensão da realidade e dos diferentes significados das formas espaciais. A educação geográfica, nessa perspectiva, não pode ocorrer isoladamente, muito menos esgotar-se em si mesma, pois o conhecimento somente adquire real significado quando associado às realidades humanas.

Por isso, ele precisa ser operacionalizado no âmbito escolar, de modo que ajude os alunos a fazerem interpretações mais complexas. Mas isso demanda mudanças importantes na estrutura organizacional e educacional das instituições de ensino e na tendência pedagógica do professor. As principais mudanças se revelam nas práticas cotidianas e na interpretação do contexto, buscando a ressignificação dessas práticas; o que é um grande desafio, já que a escola ainda continua sendo um ambiente resistente à mudança.

Acrescentamos, também, que o estudo do lugar pelos mapas municipais do atlas escolar pode ser um meio para que os conceitos sejam construídos e apropriados, considerando que eles proporcionam situações significativas para a aprendizagem escolar. Por último, pensando em todo o percurso de formação escolar, é imprescindível considerar as especificidades do lugar de vivência de modo a perceber os educandos como sujeitos do processo, reafirmando uma prática pedagógica de cunho progressista, crítica e reflexiva. Nesse contexto, a formação continuada docente torna-se essencial, pois é na reflexão dos conceitos e nas práticas vivenciadas em sala de aula, associadas às tendências pedagógicas e aos esforços envolvidos entre professores e estudantes, que o diálogo se estabelece com questões e tarefas que promovem a elaboração do conhecimento.

2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PROCESSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA ENTRE A TEORIA E PRÁTICA

O processo de ensino e aprendizagem se apresenta e se realiza alicerçado em diferentes abordagens teórico-metodológicas, que são construídas pela influência de variados aspectos que dialogam com os diversos interesses, tendências e intervenções associadas à própria produção social e cultural na

dimensão espacial e em determinado tempo histórico. Nesse sentido, para ensinar é preciso (re)conhecer conceitos e metodologias específicas, observando o contexto e a participação efetiva dos atores envolvidos. O fundamental é que, partindo de uma perspectiva definida, as possibilidades e as intervenções planejadas sejam instrumentos imprescindíveis no processo educativo que se (re)constrói constantemente.

Portanto, ensinar não é tarefa fácil, pois para compreender as especificidades do pensamento geográfico é necessário construir bases teóricas e suas relações com diversos campos do conhecimento, muitas vezes externos ao campo específico da Geografia, para uma visão da totalidade. A formação docente, *per se*, já é caracterizada pela sua complexidade, já que demanda uma práxis educativa que se encaminhe para um processo inovador, criativo, crítico e autônomo, no intuito de subsidiar a construção de uma aprendizagem significativa. Então, quando fazemos referência à formação docente em Geografia, compreendemos que é preciso desenvolver a consciência das concepções de ensino que possibilitarão uma estruturação das práticas para a formação de conceitos de/em diferentes linguagens e, além disso, atentar às questões práticas da realidade para que os alunos entendam o sentido e o significado de determinados fenômenos e fatos que os circundam.

2.5.1 O uso do mapa nas aulas de Geografia e a formação continuada de professores¹³

Sem dúvidas, as atividades de aprendizagem associadas ao uso de mapas nas aulas de Geografia propiciam um movimento para a articulação de linguagens que explorem a cartografia do lugar no ensino e na pesquisa. Nesta pesquisa, buscamos elaborar instrumentos que deem suporte teórico-metodológico aos docentes da educação básica, de modo a conduzi-los ao aprimoramento do conhecimento geográfico e capacitá-los para o uso dos mapas de modo crítico e contextualizado, através dos mapas municipais.

¹³ As discussões desenvolvidas sobre esta temática foram apresentadas no II Congresso Brasileiro de Organização do Espaço e no XIV Seminário de Pós-Graduação em Geografia, ambos sediados pela Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, em 2019.

Dessa forma, as reflexões tecidas neste trabalho dizem respeito à possibilidade do desenvolvimento de uma educação geográfica assentada no estudo do município, especificamente às informações específicas vinculadas aos conceitos básicos que sustentam um conhecimento geográfico do lugar; além da capacitação de professores para a construção, leitura e interpretação dos mapas municipais. A relevância desta proposta reside no fato de que pensar em educação geográfica continua a ser um desafio no cenário atual, ainda que seja um desafio necessário, uma vez que contribui para a elaboração de reflexões que explicitam a organização espacial da relação entre sociedade e natureza, suas interações e conflitos, traduzindo-as em conhecimentos e saberes, atrelados ao ensino da Geografia em sala de aula.

Nesse contexto, a cartografia no ensino básico da Geografia sempre foi limitada e vista como conteúdo programático, pouco explorado em sala de aula, os materiais são restritos e/ou escassos e as orientações didáticas se limitam a determinados anos; e, em algumas situações, ainda encontramos dificuldades associadas à formação de professores para a operacionalização dos conhecimentos específicos da cartografia escolar. Tudo isso contribui para que, muitas vezes, a cartografia seja praticada, na educação básica, dissociada dos conteúdos geográficos, sem considerar a sua potencialidade enquanto linguagem.

Todavia, a produção acadêmica em torno da legitimidade do ensino e aprendizagem da cartografia em sala de aula passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos de análise para o tratamento de conteúdos relativos ao ensino. Sem dúvidas, essas reflexões são relevantes para orientar práticas de ensino em busca de uma educação geográfica. Assim, em meio a essas transformações teórico-metodológicas, encontramos a cartografia escolar como área do conhecimento responsável pela leitura, análise e interpretação das linguagens e representações gráficas, tais como os mapas, as cartas, plantas, gráficos, tabelas, croquis, desenhos, maquetes, entre outros modos de representar o espaço.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos critérios para o aluno superar as dificuldades de compreender os conteúdos da Geografia consiste em saber “[...] utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos” (BRASIL, 1997b, p. 130). Com o reconhecimento da relevância da linguagem gráfica para a educação

geográfica, a cartografia escolar ganha notoriedade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, percebemos o número crescente de professores que buscam o “como ensinar” o mapa, e pesquisadores que procuram respostas às inúmeras questões aventadas por essa área do conhecimento, não só no Brasil.

Apesar desses avanços, e estabelecendo um diálogo com algumas das ponderações já evidenciadas neste texto, podemos afirmar que os estudos realizados até o momento, mesmo com contribuições valiosas, ainda não respondem a todas as necessidades de uma educação geográfica interdisciplinar sistemática e eficiente. Por exemplo, questões relativas à avaliação do aproveitamento da linguagem cartográfica pelos alunos e à abordagem da prática docente na mediação desse conteúdo em sala de aula têm sido pouco expressivas no segmento de ensino; e são as que, ainda, menos encontram respostas no atual conhecimento dessa área.

Mesmo com a ampliação de pesquisas a respeito das linguagens no ensino de Geografia, com destaque para a cartografia, ainda são poucas as iniciativas práticas relativas às representações espaciais. Essa realidade é constatada pela dificuldade de acesso a materiais cartográficos no âmbito escolar, principalmente de representações que tratem de questões voltadas à realidade do lugar e pela dificuldade de desenvolver situações práticas pedagógicas que propiciem a compreensão de conteúdos e conceitos cartográficos nas aulas de Geografia, com enfoque na leitura e interpretação de mapas, globos, cartas topográficas, entre outras formas de representações gráficas e cartográficas, sem permitir que fiquem restritas ao desenvolvimento de algumas atividades propostas pelos livros didáticos, com escalas pequenas, ou mesmo praticamente aquém das aulas de Geografia.

Isso pode ser explicado pelo fato de que o uso de mapas, na escola, tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a mostrar as localidades ou a localização das ocorrências, e nem sempre para aprofundar estudos sobre os fenômenos representados, o que pode levar tais abordagens a serem, muitas vezes, confundidas com materiais didáticos, de apoio ao professor em sala de aula, como se fossem simplesmente mera ilustração (MIRANDA, 2001; 2003). Por isso é urgente que atentemos às experiências com o ensino de Geografia na educação básica, que apontam para problemas relacionados à operacionalização de linguagens e metodologias advindas de variados fatores. Entre eles, destacamos a carência da educação continuada, a fragilidade da relação entre teoria e prática, a

precariedade de material apropriado para uso nas aulas, carga horária insuficiente e dificuldade em correlacionar assuntos.

Esse processo formativo restrito à leitura e interpretação de representações cartográficas com pequenas escalas, limitado ao nível/especificidade de localização ou análise, repercute no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, interpretação e elaboração de representações gráficas e cartográficas, já que a maior parte dos professores, mesmo tendo formação inicial em Geografia, encontra dificuldades para recontextualizar os conhecimentos acadêmicos e trabalhar a Geografia por meio da linguagem cartográfica. Situação que tem se refletido negativamente no processo de alfabetização e letramento cartográfico e que requer um trabalho efetivo com os professores – *professor como mediador na construção do conhecimento* – na formação de conceitos e estratégias de ensino que possibilitem a compreensão e a utilização de diferentes instrumentos para a localização, orientação e compreensão de fenômenos geográficos, e até a gestão do espaço.

Logo, percebemos que, para tentar sanar os problemas relacionados às dificuldades dos alunos quanto à compreensão de conteúdos e construção dos conceitos geográficos, é necessário pesquisar sobre as dificuldades que os professores possam ter acerca da cartografia escolar, visando sugerir ações efetivas para que eles exerçam suas atividades de forma segura, com domínio dos conteúdos e conceitos geográficos e cartográficos, conhecimento de técnicas e métodos cartográficos, acesso a material que represente a realidade do lugar – como mapas de diferentes aspectos do município – e suporte para formar conceitos geográficos tomando como referência essas representações. Considerando esse contexto, a falta de representações gráficas e cartográficas sobre os municípios dificulta sobremaneira a contextualização das informações que estabelecem geograficidade, como o processo histórico de formação do município, as características físico-naturais do lugar, os questionamentos sobre a expansão urbana, os problemas socioambientais mais notáveis e ocasionados pelo uso do solo em diferentes áreas, entre outros. Isso também interfere na percepção da área como um espaço de múltiplas experiências.

Numa tentativa de minimizar os erros quanto ao ensino e aprendizagem dos mapas em sala de aula, na última década, os programas oficiais de Geografia e História para o ensino fundamental – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) –

recomendam que se faça o estudo do mapa por meio da compreensão espacial local e regional de cada município (ALMEIDA, 2003), incentivando os municípios a criarem seu próprio material didático, o atlas municipal escolar, por meio do qual é possível estudar o lugar pelos próprios mapas municipais. As possibilidades de ensinar Geografia por intermédio da linguagem cartográfica têm se ampliado, e, por isso, é necessário expandir as reflexões sobre as práticas docentes, como destacamos no excerto abaixo:

[...] dentre os múltiplos meios de representação do espaço terrestre, tais como – *o globo terrestre, o planisfério, as imagens de satélites, as imagens de radar, as fotografias aéreas, os croquis e as maquetes* – o uso dos mapas é o mais explorado para a produção do conhecimento escolar. Talvez por possibilitarem, numa perspectiva plana, tanto a representação espacial dos elementos que compõem as paisagens naturais (relevo, hidrografia, vegetação, clima, solos), quanto na representação das paisagens criadas pelo homem (as cidades e suas características, atividades extrativistas e agropecuárias, agroindústrias, entre outras), o seu uso é o mais utilizado pelos professores, dada a possibilidade de iniciar, por parte do aluno, o domínio dos conceitos espaciais (ZACHARIAS *et al.*, 2005, p. 63, grifos dos autores).

Essa iniciativa de trabalhar os conceitos espaciais a partir dos mapas municipais exige uma prática pedagógica que considere a associação dos temas e expressões geográficas com o lugar de vivência, através da linguagem cartográfica:

[...] nas séries iniciais (1º ao 4º ano) [o mapa] tem a importante função de trabalhar com a alfabetização cartográfica, pois este é o momento em que o aluno tem de se iniciar nos elementos da representação gráfica (SIMIELLI, 2002, p. 1658), para que, posteriormente (5º ao 9º ano), passe efetivamente à representação cartográfica, entendendo-a como um meio de comunicação da informação espacial, em sua perspectiva qualitativa, ordenada, quantitativa ou mesmo dinâmica, *chegando-se até temas mais complexos da representação geográfica (1º ao 3º ano ensino médio) através de mapas (cartogramas), das matrizes (tabelas), dos diagramas (gráficos) ou mesmo através das redes* (ZACHARIAS *et al.*, 2005, p. 64, grifos nossos).

Mas, como mediar conhecimentos específicos, em sala de aula, quando os próprios professores têm sérias deficiências em sua formação? A esse respeito, cabe considerar que todo e qualquer uso das representações gráficas em sala de aula exige o seguinte:

[...] conhecimentos específicos, que não constam dos currículos de formação de professores. Daí a necessidade de parcerias com instituições de pesquisas que tragam subsídios teórico-metodológicos ao saber escolar (currículo) e da prática docente (formação de professores) para como trabalhar *qualquer tipo de material didático em sala de aula, como os mapas municipais* (ALMEIDA, 2003, p. 165, grifos nossos).

Nessa perspectiva, se, por um lado, os cursos de formação continuada de professores em Geografia tornam-se essenciais para uma fundamentação pedagógica sólida e comprometida, com base em princípios coerentes à realidade e com ênfase na criatividade e autonomia docente, por outro, estudos sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de uma transformação tanto nas concepções a respeito de seus saberes instituídos (currículo) quanto em suas práticas pedagógicas (formação de professores) – quando, também, é preciso considerar as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem. Sob essa ótica, Oliveira (2017) enfatiza que um fator de grande relevância para a comunicação cartográfica nas aulas de Geografia é a habilidade do docente com o uso dessa linguagem, que pode possibilitar uma maior interação entre os indivíduos, pois quando utilizamos as representações cartográficas do lugar de vivência essa interação é fortalecida na sala de aula.

Logo, a leitura da realidade espacial acontece na inter-relação entre os elementos do espaço e da simbologia representada pela cartografia. Estudar e compreender o lugar de vivência significa conhecer, vivenciar e entender o espaço em que se vive, já que para “[...] tornar o aluno sujeito da história é preciso possibilitar oportunidades de interação entre o saber formal e o saber vivenciado por ele no cotidiano” (FRANCISCHETT, 1997, p. 32). O estudo do lugar pode nascer de problematizações e de leituras reflexivas das representações cartográficas dos diferentes elementos e/ou fatores do lugar de vivência, considerando os seus sentidos e significados no cotidiano, transformando-os em conhecimento significativo e estruturando-os por meio dos conteúdos e conceitos geográficos.

Em relação à formação do pensamento geográfico dessas representações espaciais, cabe ao professor buscar explorar os seus conteúdos com diferentes estratégias de ensino, de forma que os alunos se sintam incluídos nesse processo e se apropriem de ferramentas de pensamento para ampliar as suas reflexões sobre as expressões em questão. Sobre essa constatação, Francischett (1997, p. 9) afirma que “[...] o maior problema dos profissionais da área Geográfica é encontrar saída para um ensino de modo a formar cidadãos preparados para entender e planejar o espaço em que vivem”, sugerindo o reconhecimento da importância da cartografia na busca por caminhos que possibilitem a compreensão e comunicação dos conhecimentos geográficos por meio dessas representações.

2.5.1.1 O ensino de Geografia e a cartografia escolar como possibilidade para a leitura do espaço vivido: aproximação entre universidade e educação básica/geográfica

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 contexto, a mobilização do pensamento espacial tem (re)aproximado o ensino da Geografia da cartografia escolar, e por isso precisamos observar o seguinte:

[...] não podemos deixar de identificar e reconhecer os limites ou desafios que ainda estão presentes e que precisam ser enfrentados para que esta relação entre Geografia e Cartografia se efetive de modo mais intenso e propositivo. Um desses desafios está em potencializar o trabalho escolar de Geografia voltado ao desenvolvimento do pensamento espacial, a partir da contribuição da linguagem cartográfica para os alunos dos anos iniciais do EF. Este debate encontra-se em fase de construção e ainda precisa de mais referências e estudos para colaborar efetivamente com as práticas escolares de Geografia (RICHTER, 2018, p. 252).

Como já observamos anteriormente, há muita dificuldade na consolidação da cartografia escolar enquanto área de conhecimento, e é na busca da significação das práticas pedagógicas que encontramos mais incentivo para os enfrentamentos e aproximações da cartografia e do ensino de Geografia, visando o aprimoramento do pensamento espacial. 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”, como a música, a poesia, as artes plásticas, as linguagens virtuais, mas destacam dessas linguagens uma que é muito própria do discurso geográfico: a linguagem cartográfica. Nessas propostas alternativas, a cartografia não é simplesmente um conteúdo a ser ensinado, com suas regras e técnicas, mas é uma linguagem relevante para entender discursos veiculados socialmente e para expressar conhecimentos, que deve ser aprendida ao longo do processo escolar. 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, nessas aulas, 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 e visando construir uma leitura geográfica em diferentes escalas e contextos.

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 e 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 cartografia contribui nessa tarefa com as representações gráficas e cartográficas de temáticas relacionadas à Geografia, proporcionando uma compreensão da realidade que, apesar de ser representada de forma bidimensional, procura uma relatividade espacial.

A cartografia, desse modo, 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. Dessa forma, para oportunizar um ensino de Geografia que defenda um conhecimento das contradições do espaço através da localização, correlação e síntese, torna-se necessário o uso de uma cartografia baseada em técnicas e tecnologias, mas que seja capaz de representar o espaço geográfico de modo relativo e não absoluto, a partir de uma cartografia escolar.

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 cartografia escolar é um instrumento 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).

Desse modo, toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social, dos quais o aluno faz parte, é altamente instigadora de novas descobertas; saber ler as informações do espaço vivido significa explorar a observação da paisagem e, dessa maneira, 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 por meio dos mapas, é necessário um trabalho paralelo com a linguagem cartográfica 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. Ademais, com o uso dos mapas do município, esse método de ensino pode, também, proporcionar a visão integral da representação espacial dos lugares, dinamizando o processo ensino e aprendizagem e a reflexão sobre a realidade. Para tanto, é importante elaborarmos propostas de pesquisa e extensão na dimensão da formação do professor e com o intuito de aproximar universidade e educação básica, o que não é tarefa simples, mas torna-se cada vez mais necessária para a resignificação das práticas pedagógicas e das novas (re)leituras em torno de temas que exigem a contextualização e a mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Após várias reflexões sobre a cartografia escolar e o estudo do lugar, entre as quais destacamos as contribuições de Almeida (2001; 2003; 2010; 2011), Castellar (2017), Callai (1999; 2013; 2017), Martinelli (1998; 2003), Simielli (2010; 2018), Souza e Katuta (2001), Zacharias (2009), Bueno e Buque (2015) e Richter (2018), construímos um suporte teórico que evidencia a importância da cartografia escolar e do atlas escolar municipal de Jacobina, Bahia, para o ensino de Geografia, com a junção de diferentes abordagens a serem utilizadas em sala de aula e visando potencializar a construção do pensamento espacial.

Sem dúvidas, o atlas escolar municipal é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica, haja vista seu propósito de construção de saberes geográficos por meio de estratégias que estimulem o pensamento, a argumentação e a leitura, tomando como referência o lugar de vivência. O que 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 cartográficas no ensino da Geografia. Além disso, é notável, para quem participa dos eventos que contemplam temáticas da cartografia escolar, o aumento de propostas de pesquisa referentes ao uso do atlas municipal. Entretanto, nem sempre a elaboração desses mapas conta com a participação de professores do ensino básico ou com a participação de profissionais que atuam nas escolas.

Avaliando esse cenário de crescimento da importância do trabalho com o Atlas Escolar e do conhecimento geográfico sob a ótica da pesquisa colaborativa,

Almeida (2003) destaca a metodologia e os percursos para a concretização dessa relevante atividade, que permite aos professores trabalharem conteúdos da Geografia/cartografia a partir do lugar de vivência, ou seja, na escala municipal, como uma possibilidade de intensificar a aproximação do ensino com a realidade dos estudantes. A título de exemplificação, elencamos as iniciativas e contribuições dos trabalhos da professora Janine Le Sann, da Universidade Federal de Minas Gerais, da professora Míriam Aparecida Bueno, da Universidade Federal de Goiás, e da professora Andréa Aparecida Zacharias, da Universidade Estadual Paulista. Essas profissionais coordenam grupos de pesquisas responsáveis pela produção de atlas escolares de municípios mineiros e paulistas, alguns já publicados e conhecidos por nós, e outros ainda em fase de elaboração.

Apesar dessas referências, as iniciativas de trabalhos com representações cartográficas municipais na educação básica podem ser apontadas como algo relativamente recente na incorporação das práticas dos professores desta pesquisa, que estão acostumados e socializados com os mapas dos livros didáticos e, em alguns casos, dos atlas escolares que contemplam planisférios e mapas temáticos mundiais e regionais. Nessa perspectiva, ao discutir sobre a relevância dessa constante busca pela construção do conhecimento geográfico, Malysz (2010) acredita que a parceria entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar contribui para responder às nossas inquietações, especialmente em como ensinar e aprender, em atenção à diversidade de contextos nos quais nossos alunos estão inseridos. Nessa mesma linha, Santos (2007) chama nossa atenção para a necessidade de aproximação dos objetivos do conhecimento geográfico (instrumental teórico) dos objetivos da Geografia escolar (saber escolar), para que os materiais sejam elaborados com/e para os professores, promovendo, assim, o estreitamento das relações entre universidade e educação básica, na busca pela ampliação entre espaço universitário e escolar.

Desse modo, o diálogo entre a academia e a escola constitui-se como importante estratégia para se evitar a aplicação mecânica do que é produzido na academia e utilizado na escola. Por outro lado, desperta nossa atenção para a relevância da reflexão sobre a disposição do conteúdo, do método, da teoria e da epistemologia (CASSAB, 2020). Com esse pressuposto, o ensino da Geografia torna-se mais prazeroso e contribui para o entendimento da sociedade e da própria formação do aluno enquanto cidadão crítico e reflexivo – e nesse caso é importante

conduzir e pensar nos caminhos metodológicos que possibilitam diversas abordagens nos estudos previstos a partir dessa investigação.

3 TRAJETÓRIA: ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Pensar na metodologia aplicada em uma pesquisa remete-nos à reflexão acerca dos caminhos metodológicos que pretendemos percorrer, examinando seus elementos e etapas. Exige também objetiva definição do problema e da questão central da pesquisa, bem como dos objetivos que visamos alcançar. Todo esse trabalho requer o discernimento do pesquisador, de modo que a pesquisa somente pode ser bem sucedida se a metodologia estiver adequada às metas almejadas (MENEZES; KAERCHER, 2017). Nesse contexto, os estudos científicos apresentam-se como instrumentos metodológicos coerentes, uma vez que refletem abordagens teóricas, métodos científicos e dispositivos de pesquisa em todo o processo do problema de investigação, evidenciando os conhecimentos elaborados e até outras questões para uma nova pesquisa.

Para a execução desta pesquisa, de forma a torná-la coerente e produtiva, analisamos e traçamos a proposta metodológica escolhendo os caminhos que conduzissem às respostas das nossas indagações sobre a formação do professor e sobre a mediação pedagógica a partir da cartografia escolar. Além disso, refletimos sobre os saberes necessários para se trabalhar determinados conteúdos e conceitos geográficos em sala de aula por meio do atlas geográfico escolar.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E FORMATIVA

Existe um embate histórico da comunidade científica sobre as possibilidades de estudos assentados na pesquisa qualitativa, e não consenso nessas ideias. Ainda assim, destacamos a necessidade de um debate sobre a eficácia do uso dos instrumentos e atributos dessa tendência em diferentes contextos, partindo da minimização dos conflitos e da aceitação do pluralismo epistemológico, articulando as abordagens e seus instrumentos de maneira a acolher as contribuições e considerando que não existe paradigma que se estabeleça como superior em seus critérios fundamentais, mas sim escolhas que se adequam mais aos problemas e questões de pesquisa.

Nessa perspectiva, Gamboa (2002) defende que há diferentes métodos disponíveis para o pesquisador das ciências sociais, como entrevistas, narrativas,

questionários, observação, grupo focal, mas o que confere sentido a essas técnicas é a análise realizada, embasada necessariamente em um paradigma/método/visão de mundo, o que promove uma série de pressupostos qualitativos que afetam desde a elaboração do problema à análise e considerações deste. Por isso, os métodos qualitativos são reconhecidos por sua capacidade de indução para investigar o contexto e o processo de uma determinada realidade.

Considerando essa lógica, a combinação de estratégias de pesquisa pode estimular ainda mais a investigação, desde que os resultados impulsionem o pesquisador ao questionamento e conhecimento mais aprofundado do fenômeno investigado, estabelecendo categorias, grupos, relações, conexões e contradições. Esse exercício colabora para a explicação da realidade, que considera múltiplos aspectos. Portanto, a construção dessa explicação a partir de uma análise combinada só será viável com a flexibilização de características que possibilitem a constituição efetiva de uma unidade que não se dará pela soma dos métodos ou dos procedimentos metodológicos, mas por sua integração no campo teórico-metodológico.

No caso específico desta pesquisa, há o destaque para o campo da educação, ressaltando o desafio de propor a elaboração de referências que permitam a utilização de metodologias que melhor expliquem a problemática de pesquisa cuja essência é valorizar a educação geográfica por meio do chão da escola, considerando a sua heterogeneidade e especificidade, além da demanda escolar. Nesse viés, entende-se que as pesquisas acadêmicas qualitativas precisam estar próximas à realidade escolar e ser interpretadas de forma constante pelos professores e demais sujeitos envolvidos no processo de elaboração do conhecimento, em projetos institucionais que transcendam o conhecimento teórico e se tornem uma possibilidade para a produção da aprendizagem e autoria da comunidade educativa local com a formação de conceitos. A elaboração desses conhecimentos é importante para que os sujeitos envolvidos no ato educativo se articulem na superação de suas dificuldades e/ou limitações, tomando como base sua realidade ao favorecer a reflexão de todos os atores. Essa consciência do ato de ensinar/aprender ajudará na compreensão da complexidade e das contradições das instituições e dos processos educacionais em diferentes âmbitos.

Por tudo isso, a pesquisa qualitativa em educação apresenta ricas possibilidades para o trabalho com a formação continuada de professores. Com

base em seus princípios de investigação, recorreremos a inúmeros instrumentos e dispositivos, desde a observação das práticas dos professores, o diário de bordo, a análise de materiais didáticos para se definir as questões mais relevantes no processo de investigação até, por último, a aplicação de oficinas pedagógicas com professores, respeitando a história e o contexto em que os sujeitos participantes estão inseridos. Constatamos, dessa forma, que as estratégias metodológicas para o trabalho com a cartografia escolar seguem na direção da elaboração e sistematização destes pontos: identificação e análise das dificuldades dos professores para acesar e utilizar os mapas municipais nas aulas de Geografia e formação de professores para o ensino da Geografia a partir dos mapas municipais do atlas escolar e da mediação didática para o pensamento geográfico.

Para desenvolver uma proposta investigativa/interventiva que contemple tais demandas, adotamos a pesquisa colaborativa para a (re)elaboração de práticas formativas. Refletindo acerca dessa proposta, percebemos que a pesquisa colaborativa representa a união entre pensamento e ação, propiciando o desenvolvimento de caminhos de socialização das ideias e concepções, com o objetivo de construir condições de problematização, confronto e produção de conhecimentos coletivamente. Nesse caso, como a pesquisa ocorre através da formação continuada de professores, a reflexão crítica da sua própria prática gera um ambiente formativo no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa percepção, a opção pela investigação com caráter colaborativo pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação:

[...] [uma] abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

Considerando as observações acima, o trabalho colaborativo permite um processo que requer pensamento, ação/reação e reflexão dos sujeitos constituintes da pesquisa, tomando como referência a realidade e, sobretudo, as mediações e a reflexão crítica. Problematizações são criadas e, em consequência, demandas se

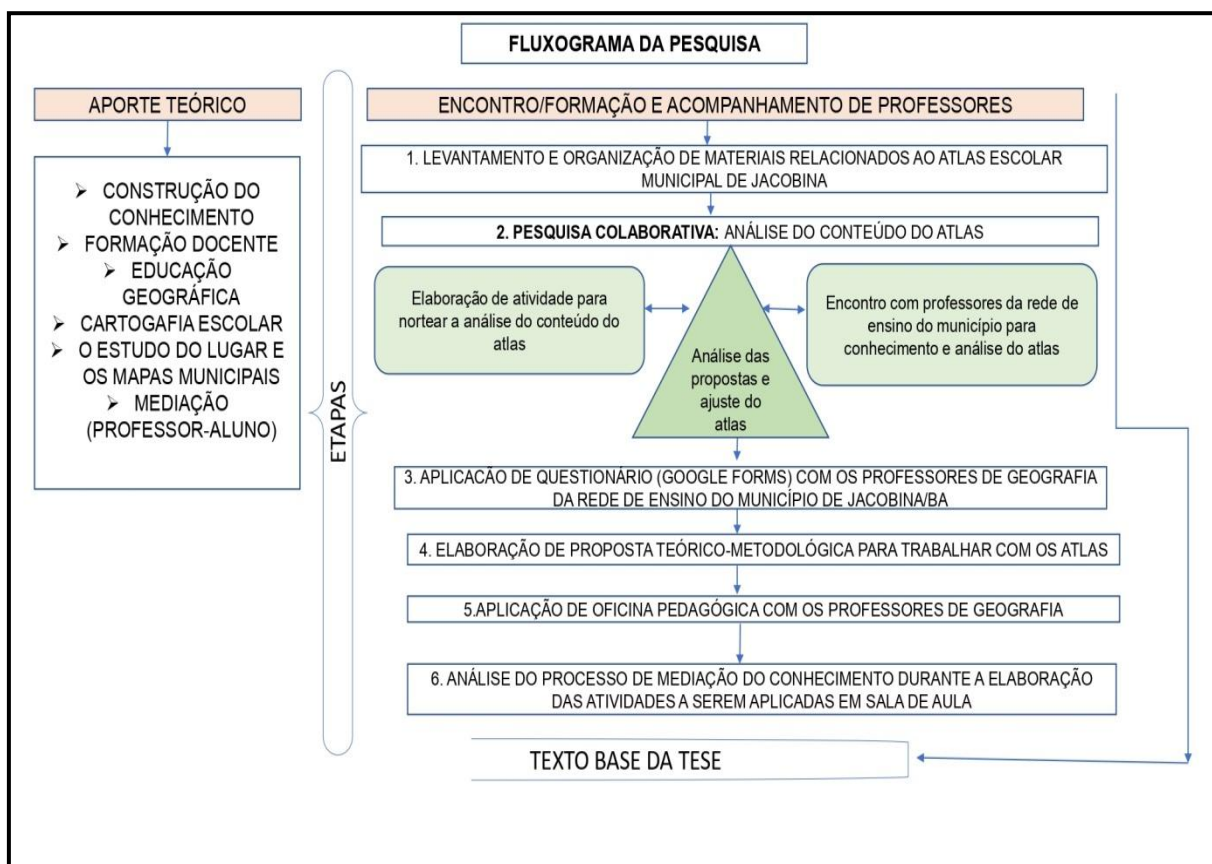
confrontam, e, nesse contraste de forças favoráveis e desfavoráveis, possibilidades surgem para o crescimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, a pesquisa colaborativa se apresenta como traço formativo em que a linguagem tem qualidade fundamental pelo papel que exerce na reflexão em oposição à mera repetição do saber.

Dessa maneira, uma educação colaborativa precisa observar a experiência dos envolvidos e não os conteúdos pré-fixados na organização curricular das instituições, ou seja, precisa avaliar as necessidades dos sujeitos para que haja mudanças na realidade. A comunidade escolar sabe do que necessita, das dificuldades, e precisa decidir quais temas são relevantes para a formação pessoal dos seus alunos. Nisso reside a relevância desta proposta, que favorece o trabalho com temas geradores que precisam ser levantados e discutidos com quem conhece a realidade.

Assim, partindo dessa relação dialógica com a pesquisa colaborativa, os procedimentos descritos a seguir adotaram como parâmetros a participação, a análise e a formação cartográfica. Por conseguinte, sua execução demandou o envolvimento dos professores (universidade/escola) nas atividades, a fim de provocar uma reflexão conjunta do objeto de estudo, atentando às condições e objetivos propostos e implicando na coprodução de saberes teóricos e da prática escolar (IBIAPINA, 2008).

Além disso, pensar nos detalhes para percorrer o caminho da pesquisa qualitativa requer um olhar específico sobre a proposta, as possibilidades de abordagem, o contexto e os desafios para alcançar os objetivos delineados. As propostas precisam estar interligadas a uma reflexão inovadora, pautada na valorização dos saberes e nas práticas dos docentes, o que evidencia a necessidade da relação entre teoria e prática na elaboração de novos saberes. Para a execução deste processo de investigação, selecionamos os seguintes eixos e procedimentos: planejamento das atividades, levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise das representações do atlas, aplicação de curso de formação para professores de Geografia da rede de educação do município de Jacobina e acompanhamento da mediação do professor na elaboração de atividades com o atlas escolar municipal em sala de aula, conforme podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa

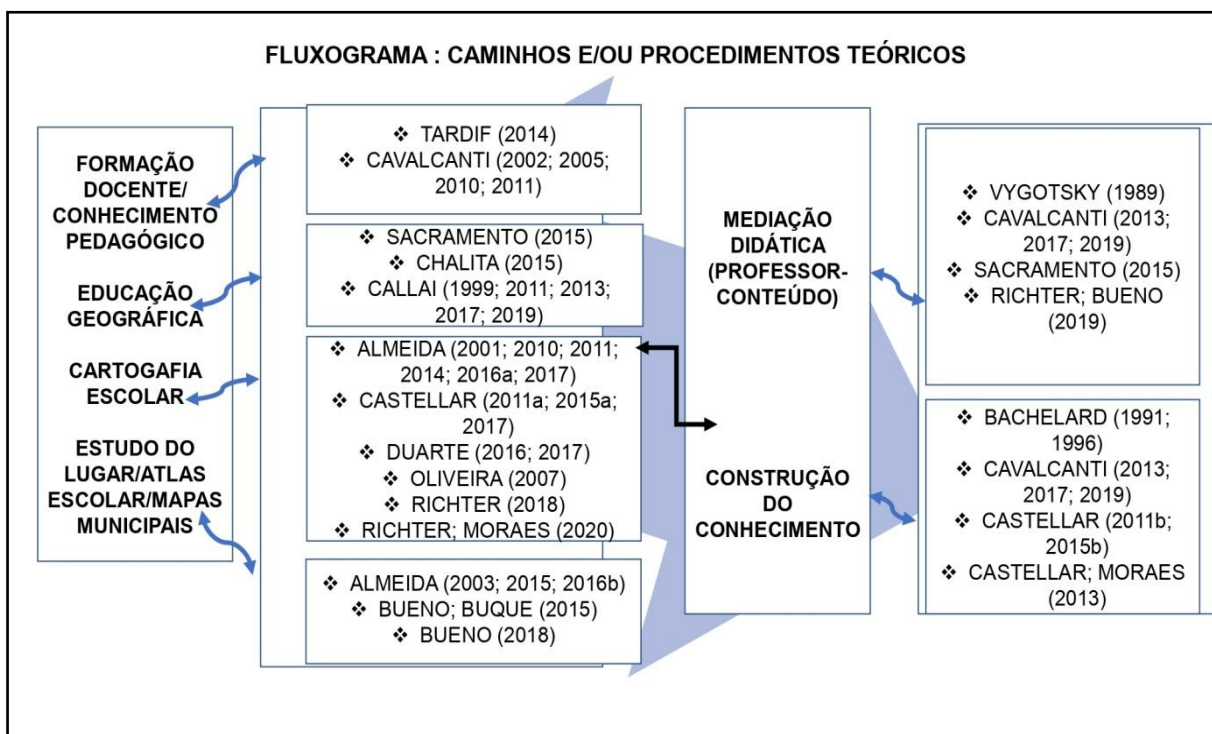


Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

A estruturação da pesquisa fica mais compreensível quando detalhamos o que foi desenvolvido em cada etapa, por isso discorreremos sobre os caminhos do trabalho nas próximas seções. O primeiro aspecto a destacar diz respeito ao planejamento, que consiste numa tarefa árdua e que exige um olhar para o futuro, sem deixar de lado as especificidades e as ferramentas para se conseguir compreender determinados objetos e contextos. Dessa forma, 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. Nesse momento, foi necessário retomar os objetivos e os estudos no campo da cartografia escolar, considerando as principais estratégias e possíveis instrumentos capazes de subsidiar as análises, bem como o tempo e as condições de estudo e do campo de investigação desta pesquisa. No decorrer das reflexões relativas às questões e aos resultados esperados nesta pesquisa, o planejamento foi flexível e sempre ajustado para atender às especificidades da investigação.

Em seguida, procedemos ao levantamento bibliográfico, etapa que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento teórico desta investigação, pois pode potencializar as ideias e oferecer melhores condições cognitivas, atentando aos diferentes contextos e escalas. As leituras acerca da temática, inicialmente, tomaram como referência as perspectivas de análise definidas, principalmente, pelos objetivos e pelo problema de pesquisa. Na verdade, o referencial teórico foi construído no decorrer do processo investigativo, de modo que a teoria sempre se confrontava com as evidências da pesquisa. Os conceitos priorizados para subsidiar as reflexões no bojo das investigações desta pesquisa concernem à educação geográfica, cartografia escolar, formação docente, estudo do lugar, mapas municipais, mediação pedagógica e construção do conhecimento. As principais referências são destacadas na Figura 4, com destaque para autores que se projetam em reflexões pertinentes para o aprofundamento das questões que norteiam este trabalho.

Figura 4 – Principais teóricos consultados para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

Os instrumentos para a coleta de dados foram os questionários, as oficinas pedagógicas e a observação *in loco*¹⁴, que permitiram a construção do diário de

¹⁴ 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.

bordo com professores da rede de ensino e com coordenadores pedagógicos do município. Utilizamos a observação participante e a escuta sensível das “falas” dos agentes, expressas em diferentes momentos das atividades – buscando posteriormente, na triangulação com os demais instrumentos de pesquisa (questionários e oficinas pedagógicas), os elementos necessários para interpretar os dados, privilegiando o estabelecimento dos diálogos acerca dos diferentes aspectos das situações analisadas, que resultaram na percepção da realidade construída, adquirida, percebida no todo.

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, através do princípio da liberdade, visando a avaliação e a sugestão de alterações nos materiais produzidos. O principal ganho desse processo reside na articulação e interdependência entre teoria e prática, pois a construção do conhecimento geográfico requer o cuidado com os princípios geográficos e com a perspectiva teórica do professor. Embasados nessa ideia e amparados pelas teorias e reflexões que defendem a educação geográfica como um caminho para o estudo 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.

3.2 A (RE)ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS E FORMATIVAS NO CONTEXTO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

O trabalho cotidiano em sala de aula apresenta demandas específicas que, muitas vezes, estão associadas e/ou integradas às linguagens. Pensando sobre essa questão, a proposta de elaboração do atlas de Jacobina foi ganhando corpo depois de identificadas as dificuldades dos professores da rede de ensino municipal em desenvolver atividades com mapas de grande escala, e em função da não existência desses recursos nas escolas públicas e particulares para ampliação do ensino com a linguagem cartográfica através das oficinas pedagógicas. Diante dessa situação, o grupo de pesquisa e extensão do Núcleo de Estudos Geográficos (NEG), do colegiado de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, juntamente com pesquisadores da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), que trabalham com cartografia escolar e ensino de Geografia, uniram-se em torno da elaboração do atlas escolar do município de Jacobina, a fim de explorar esse recurso como material didático nas salas de aula das unidades escolares do município.

Quando pensamos no uso desses materiais, logo entendemos que seria necessário aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento escolar e construir um diálogo profícuo sobre as temáticas, as representações e as estratégias para o estudo dos mapas municipais, considerando as dificuldades em romper as fragilidades no processo formativo inicial para trabalhar a cartografia nas aulas de Geografia. Assim, para desenvolver esse trabalho, estas foram as etapas mais importantes (estando nosso maior foco, neste capítulo, na análise da última):

- ✓ Produção de projeto para elaboração do atlas escolar do município de Jacobina;
- ✓ Participação na jornada pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para apresentar a primeira versão do atlas e mobilizar os professores de Geografia para participarem do processo de validação do material;
- ✓ Processo de avaliação do atlas (pré-teste), com participação de professores da educação básica, docentes e discentes de Geografia;
- ✓ Ajustes, após pré-teste (avaliação), dos mapas e textos e conclusão do produto final;

- ✓ Aplicação de oficinas pedagógicas com os professores da rede de ensino de Jacobina.

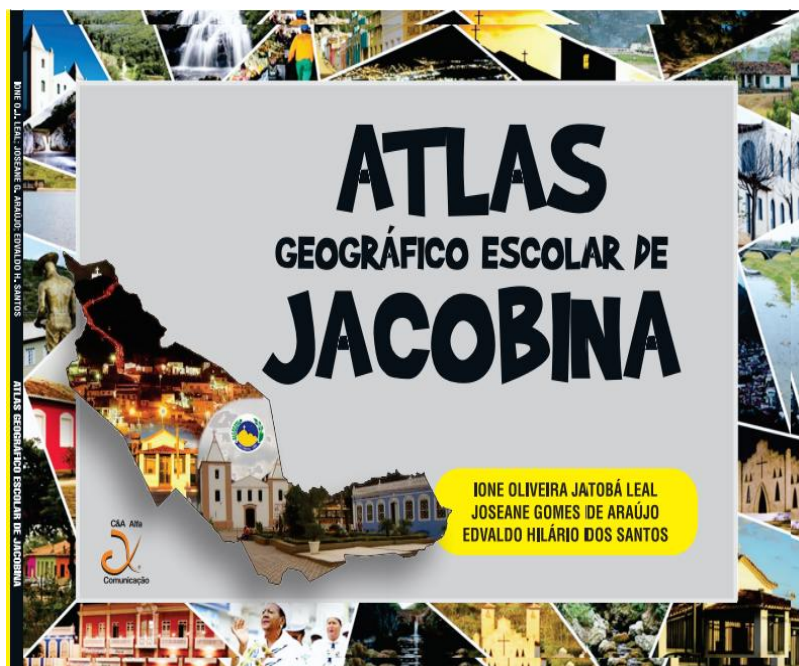
A realização de cada uma dessas etapas representou um ganho significativo para a pesquisa, visto permitir o aprofundamento das discussões sobre as teorias e práticas docentes na busca por uma educação geográfica, com ênfase no estudo do lugar de vivência e em suas representações no contexto contemporâneo.

Dada essa realidade, a estratégia utilizada para o envolvimento dos professores de Geografia das escolas do município de Jacobina (municipal, estadual e particular), nesta proposta, simbolizou um passo importante para os pesquisadores e organizadores do atlas, uma vez que o trabalho de elaboração e divulgação ocorreu em diversas etapas, a exemplo da apresentação do projeto aos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e à equipe do Núcleo Territorial de Educação da Chapada Diamantina (NTE-16) e, por último, da participação na Jornada Pedagógica do NTE-16. Esses diálogos serviram de mote para a apresentação do material do atlas aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos da rede estadual, evidenciando as temáticas e possibilidades de um trabalho interdisciplinar e convidando os professores de Geografia para um trabalho mais minucioso, de análise das representações do atlas escolar municipal, considerando tanto o conhecimento teórico e prático quanto a necessidade de abordagens de temáticas relacionadas às problemáticas do lugar em sala de aula.

Essa etapa da investigação foi estruturada com base na pesquisa colaborativa, que, na educação, tem como princípios norteadores da sua base científica a participação, a análise e a formação. Sua execução no campo da educação exige o envolvimento dos professores (universidade/escola) nas atividades para promover uma reflexão conjunta do objeto de estudo, observando as condições e objetivos propostos, o que demanda a coprodução dos saberes teóricos e da prática escolar (IBIAPINA, 2008).

Com essa perspectiva, fortalecemos a reflexão sobre a aproximação entre pesquisadores e professores da educação básica na construção de materiais a serem explorados em sala de aula. E a partir das análises coletivas, desenvolvemos um projeto de elaboração do atlas geográfico escolar de Jacobina com o envolvimento de pesquisadores do Núcleo de Estudos Geográficos da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV e de profissionais da rede de ensino do município de Jacobina (Figura 5).

Figura 5 – Capa do Atlas Geográfico Escolar de Jacobina, Bahia



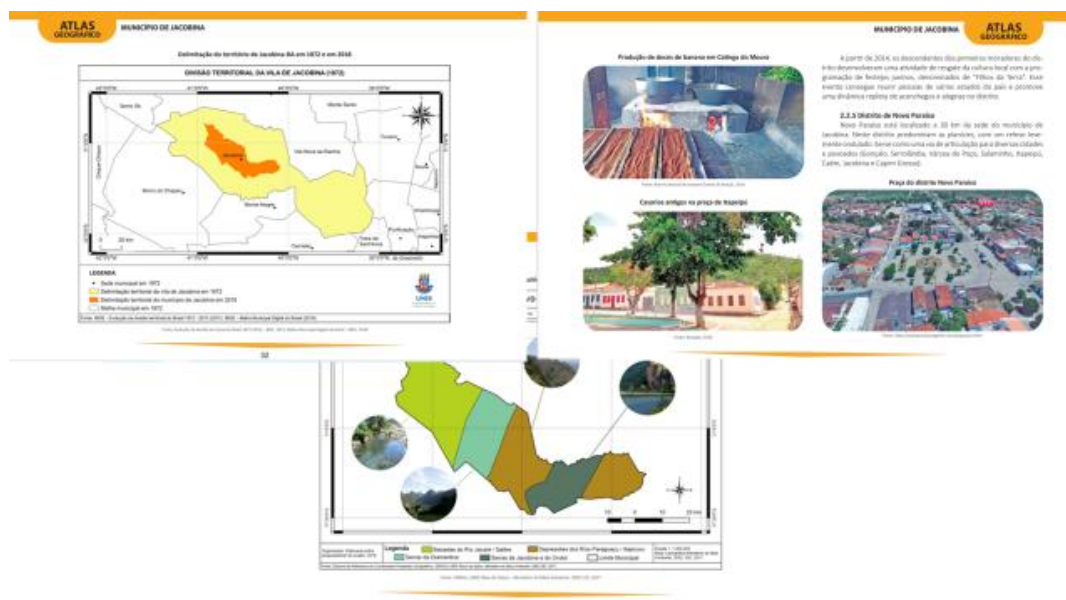
Fonte: (LEAL; ARAÚJO; SANTOS, 2019)

Cabe ressaltar que este trabalho se construiu com base no tripé formado por ensino, pesquisa e extensão, eixo fundamental do ensino superior no Brasil que viabiliza a superação da compartimentação do conhecimento e aproxima os diferentes sujeitos envolvidos na investigação. Na prática, esse tripé foi estabelecido com o envolvimento de professores e alunos da graduação em Geografia no levantamento de estudos e dados oficiais sobre o município, buscando a constatação/verificação de dados, na exploração de técnicas para a elaboração das representações cartográficas e no diálogo/reuniões com professores da educação básica para avaliação do material disponível no atlas, buscando acrescentar e/ou retirar informações ou representações a fim de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento escolar, tomando como referência os conteúdos e conceitos do lugar de vivência.

Nessa etapa do trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa e os seguintes dispositivos metodológicos: reunião para apresentação da proposta aos coordenadores, diretores e professores, seguida de agendamento para pré-teste com os professores de Geografia da rede de ensino; encontro formativo com professores de Geografia, da rede pública e privada, interessados em participar da análise do atlas, no intuito de avaliar os conteúdos e identificar possíveis lacunas para revisão e conclusão do atlas escolar. O diálogo entre professores da educação

básica e pesquisadores da universidade resultou na definição dos temas e no alinhamento das representações gráficas e cartográficas do atlas escolar municipal de Jacobina (Figura 6).

Figura 6 – Temas e representações do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia



Fonte: (LEAL; ARAÚJO; SANTOS, 2019)

Quanto aos envolvidos nesse processo de análise do material, contamos com graduandos em Geografia, professores da educação básica, docentes do curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista. Essa abordagem colaborativa, sem dúvidas, potencializa a construção do atlas escolar, uma vez que abarca os conhecimentos e experiências dos diferentes sujeitos imbuídos no processo de ensino e aprendizagem e, além disso, permite o diálogo entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar.

Pensando nessas questões, a análise (pré-teste) do atlas foi realizada por um grupo de professores da rede particular e pública estadual do município, professores de Geografia da UNEB e pela pesquisadora de Pós-Graduação da UNESP. Sobre o desenvolvimento deste trabalho com os professores da rede de ensino de Jacobina, a priori, apresentamos o projeto do atlas para todos os professores que participavam da Jornada Pedagógica do NTE-16, com a intenção de compartilhar o material do atlas visando o conhecimento e o diálogo sobre as possibilidades de trabalho em sala de aula, nas diferentes áreas do conhecimento.

A posteriori, convidamos os professores de Geografia para avaliar qualitativamente o material do atlas e fazer suas considerações específicas, de modo que esses apontamentos servissem como indicação para os ajustes do atlas por seus pesquisadores e organizadores. Para esse encontro, disponibilizamos quatro horas de trabalho, e nesse tempo os professores conheceram todo o material e avaliaram a relevância e as contribuições dos temas e representações dos mapas municipais para o ensino de Geografia a partir da linguagem cartográfica e de suas representações do lugar de vivência (Figura 6).

Visando orientar os envolvidos no processo de análise do material, elaboramos uma ficha de acompanhamento para ser respondida após a análise de cada texto e preenchidas de acordo com os seguintes temas: 1) Conhecendo o município de Jacobina-Bahia, 2) Conhecendo os bairros, 3) Aspectos físicos e meio ambiente, 4) Serviços, comércio e rodovias do município.¹⁵

Quadro 1 – Questões apresentadas para subsidiar a análise do atlas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV ANÁLISE DO ATLAS PARA AJUSTE
Todos os grupos devem analisar no início dos trabalhos estes pontos: 1 Material Impresso 1.1 Capa e contracapa Qual a primeira impressão do Atlas a partir das imagens da sua capa? Sentiu-se contemplado a partir dessas imagens? Justifique. 1.2 Índice de Ilustrações As ilustrações estão coerentes com os temas tratados no Atlas? 1.3 Índice de mapas Os mapas do atlas são relevantes para o tratamento de questões geográficas a partir do lugar? Justifique. 1.4 Sumário Os temas apresentados são relevantes para o ensino de Geografia a partir do lugar? () Sim () Não () Não sei opinar Existe algum tema no âmbito do município que você considera relevante nas aulas de Geografia, mas não foi contemplado no atlas? Em caso positivo, quais? 2 Questões Gerais 2.1 Os elementos (escala, coordenadas geográficas, orientação, legenda e título) que compõem os mapas do atlas estão aplicados adequadamente? Em caso negativo, indique as lacunas para posterior alteração. 2.2 A disposição dos textos no atlas contribui para o aprofundamento das temáticas representadas? 2.3 Os mapas apresentam qualidade nas representações? Em caso negativo, destaque o mapa e apresente sugestão para ajuste.

¹⁵ Importante destacar que esses temas foram reestruturados após as sugestões dos professores, após esse encontro para análise do material do atlas. Assim, o Atlas ganhou mais um tema com as proposições e indicação da necessidade de contemplar algumas representações do município.

3 Considerações

3.1 Dentre os mapas apresentados há algum(ns) que vocês acham inviável para ser trabalhado na educação básica? Justifique.

Conhecendo o município de Jacobina, Bahia	Aspectos Físicos e Meio Ambiente
1 As imagens utilizadas são de qualidade e representam bem a temática? Em caso negativo, aponte os principais problemas. 2 A parte escrita é coerente e as informações são adequadas ao público alvo? Justifique. 3 A forma como o “Quadro 1 – Dinâmica territorial de Jacobina: formação territorial dos distritos municipais LINHA DO TEMPO” está representado leva ao entendimento da dinâmica/evolução do território de Jacobina a partir do século XX? Justifique se achar necessário. 4 O mapa “Área e limites de Jacobina” possibilita a compreensão das transformações ocorridas na área territorial do município de Jacobina? Permite uma correlação dos limites com outros municípios? () Sim () Não – Justifique 5 O mapa “Município de Jacobina no contexto do Estado da Bahia e do Brasil” permite o entendimento claro e preciso da localização do município no contexto do País e do Estado da Bahia? () Sim () Não – Justifique 6 O mapa “Territórios de identidade com destaque para o Piemonte da Diamantina” representa adequadamente os territórios de identidade da Bahia, possibilitando outras análises a partir da compreensão de determinados conceitos? () Sim () Não – Justifique 7 O mapa “Subdivisão do Município de Jacobina” evidencia com precisão os distritos e setores urbanos do município? () Sim () Não – Justifique 8 Considera relevante a inserção de outros assuntos e ou símbolos municipais no atlas (brasão e hino)? Justifique.	1 As imagens utilizadas são de qualidade e representam bem a temática? Em caso negativo, aponte os principais problemas. 2 A parte escrita é coerente e as informações são adequadas ao público alvo? Justifique. 3 Os mapas “Climas predominantes no município de Jacobina”, “Pluviometria predominantes no município de Jacobina” e “Hidrografia predominante no município de Jacobina” apresentam os fenômenos físicos do município, de modo que permitam a sua compreensão e reflexões a partir do conhecimento das suas particularidades, visando uma correlação dos eventos naturais com as práticas culturais e econômicas no município? Explique. 4 Os mapas “Relevo predominante no município de Jacobina”, “Solos predominante no município de Jacobina” e “Vegetação predominante no município de Jacobina” apresentam os fenômenos físicos do município, de modo a permitirem sua compreensão e reflexões a partir do conhecimento das suas particularidades, visando uma correlação dos eventos naturais com as práticas culturais e econômicas no município? Explique.
Conhecendo os bairros 1 As imagens utilizadas são de qualidade e representam bem a temática? Em caso negativo, aponte os principais problemas. 2 A parte escrita é coerente e as informações são adequadas ao público alvo? Justifique. 3 O mapa “Setores urbanos do município: os bairros da cidade de Jacobina” espacializa os setores urbanos de modo que contemple todos os bairros da cidade com clareza? () Sim () Não – Justifique	Serviços, comércio e rodovias municipais 1 As imagens utilizadas são de qualidade e representam bem a temática? Em caso negativo, aponte os principais problemas. 2 A parte escrita é coerente e as informações são adequadas ao público alvo? Justifique. 3 Os mapas “Rodovias pavimentadas no município de Jacobina”, “Principais pontos turísticos do município de Jacobina”, “Área de exploração da mineração de ouro em Jacobina”, “Praças públicas da sede de Jacobina”, “Unidades escolares da sede de Jacobina” e “Unidades de saúde da sede de Jacobina” são temas importantes para constar no atlas? Justifique se achar necessário. () Sim () Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese e do Atlas Geográfico

Após apresentação do material aos professores que se dispuseram a contribuir nos ajustes do atlas escolar do município de Jacobina, Bahia, explicamos de que modo os participantes poderiam opinar sobre o atlas. Entregamos algumas fichas para o grupo de professores e acompanhamos as suas reflexões e considerações, aproveitando para esclarecer dúvidas sobre os mapas e sobre o texto que acompanha cada tema. Vale ressaltar que esperávamos um público maior, para que pudéssemos dividir em dois grandes grupos e comparar as análises apresentadas, a fim de construir um parecer final mais abrangente. Entretanto, houve um número reduzido de professores, 11 integrantes; e no decorrer da apresentação da proposta os professores sugeriram um trabalho coletivo para exploração de todo o material do atlas, lendo, analisando e sugerindo possíveis alterações. Para realizar essa análise, o grupo elegeu uma relatora responsável pelas anotações de forma sistematizada, contemplando as diferentes proposições do grupo. Em alguns momentos, sugeriu-se que as anotações fossem realizadas no próprio material, o que facilitaria os ajustes, principalmente nos mapas.

A seguir, apresentamos as especificidades metodológicas e a descrição das oficinas.

3.2.1 Estruturação, relação e desenvolvimento das propostas das oficinas pedagógicas

A seguir, explicamos a organização e estruturação das oficinas, que contemplaram os seguintes itens:

I) Apresentação

Cada oficina teve início com uma reflexão teórica destacando a relevância do tema e de sua aplicação no ensino de Geografia, dando ênfase aos principais conteúdos e conceitos abordados no decorrer das atividades.

II) Objetivos

Apresentou os objetivos que os professores precisariam alcançar no final da realização da oficina pedagógica, para construir o conhecimento e a clareza sobre “o que”, “de que modo”, “para que” e o “por quê” de se aprender e ensinar tal tema.

III) Carga horária

Definiu a duração da oficina. Neste caso, as oficinas foram realizadas em 10 horas semanais, sendo que essa carga horária considerou as atividades síncronas e assíncronas, contemplando as leituras dos textos, o estudo do material disponibilizado e a realização de tarefas associadas a cada temática.

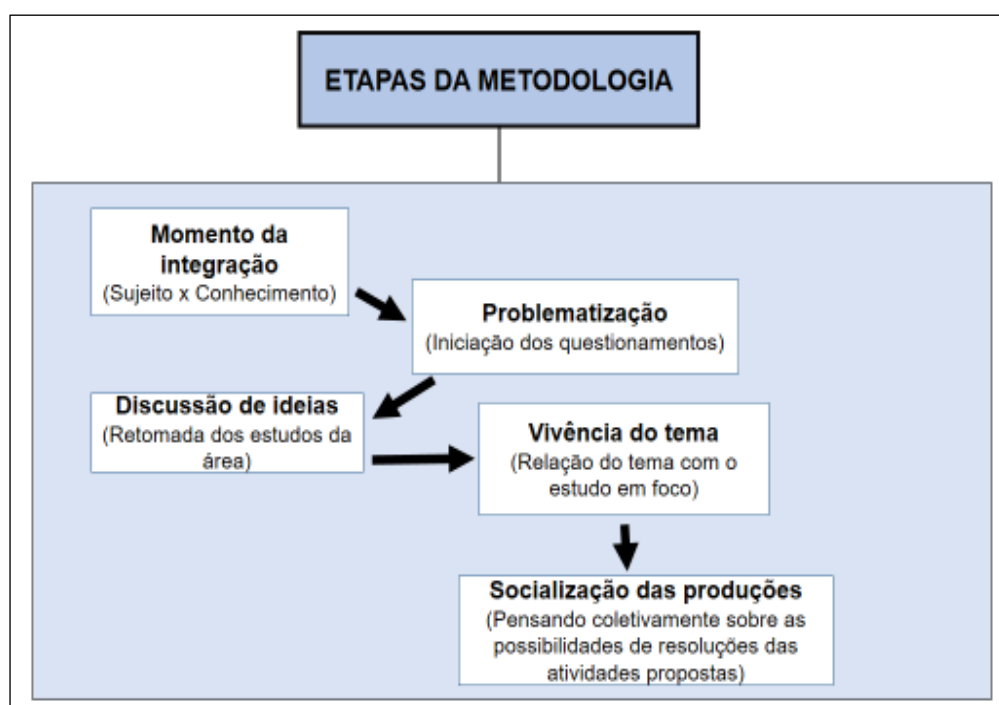
IV) Recursos

Listou todos os recursos necessários à realização de cada oficina pedagógica.

V) Metodologia

Descreveu os caminhos para a operacionalização da oficina, a fim de se atingir os objetivos propostos. Este processo foi organizado em seis etapas: momento da integração; problematização, discussão de ideias; vivência do tema; e socialização das produções, conforme ilustração abaixo:

Figura 7 – Etapas da metodologia desenvolvida nas oficinas pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

a) *Momento da integração*: Ao iniciar a oficina, os professores foram motivados a participar de uma dinâmica de integração, de cunho teórico-conceitual do assunto a ser trabalhado na oficina ou não, com o objetivo de aproximar os participantes e observar alguns conhecimentos prévios para iniciar os trabalhos.

b) Problematização: Nesse momento, o professor mediador formulou um problema ou uma questão a ser investigada que envolvia os conceitos e os conteúdos escolhidos para cada oficina.

c) Discussão de ideias: Levantamento de informações sobre o assunto. O participante, sob a orientação do professor, leu, pesquisou ou assistiu a um vídeo, analisou uma imagem, entre outras atividades – oportunidade em que formularam hipóteses para responder à problematização.

d) Vivência do tema: Momento em que os participantes construíram um trabalho relacionado ao tema e ao problema lançado no início da oficina (esse trabalho pode ser um texto, um quadro síntese, uma proposta de atividade, um projeto etc. que busque responder à questão/problema).

e) Socialização das produções: Etapa em que foram socializados os trabalhos produzidos pelos alunos em sala de aula, para todos conhecerem e perceberem como os colegas buscaram responder às questões evidenciadas pelo mediador.

VI) Avaliação

Em todo processo de aprendizagem, a avaliação é elemento fundamental. Para que uma atividade pedagógica e/ou um estudo científico se revele consistente e coerente com seus objetivos de ensino e expectativas de aprendizagem, é preciso avaliar para rever ideias e estabelecer conclusões, considerar as sugestões, compartilhar e definir produtos finais, além de conhecer e estabelecer um diálogo sobre as produções dos participantes após a realização da oficina.

VII) Referências

Espaço utilizado para referenciar todos os textos, vídeos e imagens utilizados na elaboração e realização da oficina (no entanto, para evitar repetições desnecessárias, já que todos os textos consultados nas oficinas estão elencados na listagem final de referências deste trabalho, nesta descrição das oficinas não informamos uma lista de referências).

3.2.2 Relação e desenvolvimento das propostas das oficinas pedagógicas

A seguir, exibimos o planejamento elaborado para a aplicação das cinco oficinas realizadas com os professores de Geografia do município de Jacobina, Bahia.

OFICINA 1

CARTOGRAFIA ESCOLAR: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DO LUGAR

Apresentação

A cartografia escolar tornou-se uma área do conhecimento que tem como principal compromisso possibilitar ao ensino de Geografia novas abordagens e novos olhares para se pensar o espaço de vivência como potencial na produção do conhecimento. Essa oficina constituiu-se de reflexões que consideraram as interfaces estabelecidas entre a Geografia, a cartografia e a educação como espaço de socialização de conhecimento no campo da docência. Nesse primeiro contato com o grupo de professores da rede, demos ênfase ao papel dos mapas do atlas escolar municipal no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, a partir da abrangência de conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos e conceitos geográficos. Ainda, acrescentamos uma discussão sobre as novas e múltiplas interfaces em que o uso dos mapas municipais pode ser aplicado no âmbito escolar. Nesse sentido, elaboramos um conjunto de situações de ensino com o fim de mobilizar os participantes na direção da compreensão da cartografia escolar para os estudos dos conteúdos e conceitos geográficos.

Objetivos

- Conhecer o processo de elaboração do Atlas Escolar de Jacobina a partir dos relatos da equipe organizadora, bem como as principais representações desse Atlas;
- Refletir sobre a relevância da cartografia escolar no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades acerca do significado dos conceitos e representações espaciais do lugar na educação básica.

Carga horária

4 horas/aula síncronas;

8 horas assíncronas (estudo do material disponibilizado sobre a temática em textos e vídeos, realização de atividades práticas).

Recursos

Microfone, computador, fone, internet.

Metodologia

Atividade integradora

Início do trabalho com a apresentação da equipe organizadora e pesquisadores do atlas escolar municipal de Jacobina para socialização das experiências e das principais finalidades e expectativas sobre o material construído. Nesse momento, detalhamos os elementos do atlas, as temáticas e as representações, para conhecimento, familiarização e reflexão sobre as possibilidades de trabalho em sala de aula com o material explorado durante a formação. Em seguida, apresentamos detalhadamente o planejamento do curso, dando ênfase às questões associadas à cartografia escolar e ao ensino de Geografia. Após esse momento inicial, aplicamos a dinâmica “Quem é o vizinho”¹⁶ para a formação dos grupos de trabalho; apresentamos a lista dos participantes e sua divisão em três grupos principais para o estudo individual dos textos (dividimos os encaminhamentos de uma forma especial, contemplando as problematizações).

Problematização

- ✓ Como a cartografia escolar contribui para a educação geográfica?
- ✓ Quais as principais contribuições do estudo dos mapas do atlas escolar municipal no processo de ensino e aprendizagem?
- ✓ Quais habilidades espaciais são desenvolvidas a partir da cartografia escolar?
- ✓ Quais os principais encaminhamentos didático-pedagógicos para o trabalho com a cartografia escolar em sala de aula?

Discussão de ideias

Disponibilizamos três textos (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA, 2007;

¹⁶ Essa atividade foi desenvolvida empregando as relações topológicas e os pontos cardeais, tomando como referência os bairros em que os participantes vivem, conforme proposta de Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2017).

SIMIELLI, 2018) para estudo sobre a cartografia escolar e sobre o ensino de Geografia, com encaminhamentos e destaque para as questões (problematizações) acima elencadas.

Aplicação do tema

Apresentamos em slides vários produtos e equipamentos cartográficos (bússola, GPS, globo, mapa impresso, mapa digital, carta topográfica, planta, mapa mental) com as suas descrições e aplicabilidades. Solicitamos que os participantes sinalizassem quais desses elementos estão presentes no cotidiano da sociedade atual e quais são apresentados e estudados em sala de aula. Logo após, apresentamos em slides os principais desafios no trabalho com a cartografia escolar em sala de aula a partir da construção de um quadro com algumas situações práticas que viabilizam o trabalho com a cartografia escolar, envolvendo traços muito próximos ao real.

Em seguida, orientamos os grupos na estruturação e apresentação dos temas/textos para os demais grupos no próximo encontro e na elaboração de uma atividade envolvendo as noções cartográficas, com ênfase na mediação pedagógica e no estudo do lugar de vivência para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e investigativa, no sentido de dar significado ao novo conhecimento (conteúdo ou conceito) à medida que se organiza as ideias e se situa no espaço.

Distribuímos um quadro síntese (Quadro 2) para os participantes (nos grupos definidos) expressarem suas ideias sobre as propostas apresentadas (cada grupo avaliará a proposta de outro grupo), com a intenção de pensar em proposições e/ou situações mais positivas e criativas no tratamento da temática.

Quadro 2 – Elementos e questões a serem considerados nas propostas didáticas

Atividade	Tema Abordado	As reflexões apresentadas se relacionam com a sua prática em sala de aula? Explique.	Houve estratégias consideradas relevantes no processo da educação geográfica? Quais?	Houve proposições que garantem a interação, problematização e posicionamento dos envolvidos na atividade? Justifique.	Sugestão de práticas mais criativas para abordar o tema da oficina.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

Socialização da aprendizagem

Cada grupo registrou suas ideias para discussão no espaço de diálogo da plataforma.

Avaliação

Analizamos a participação e o envolvimento dos professores cursistas nas atividades propostas, bem como o posicionamento crítico e reflexivo para a resolução das atividades.

OFICINA 2

A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Apresentação

Uma das questões mais significativas ao tratar do ensino da Geografia diz respeito à utilização de diferentes linguagens para a compreensão dos conteúdos e conceitos geográficos em diversos níveis de análise (local, regional, nacional e mundial/global). Nesse momento, construímos reflexões e práticas para compreender a linguagem cartográfica e seus pressupostos básicos para a superação de constantes desafios nas aulas de Geografia, considerando que não existe uma única forma de ensinar, nem o espaço escolar é suficiente para se conhecer as diferentes linguagens disponíveis no cotidiano da sociedade.

Mas as aulas de Geografia podem ser ressignificadas com o uso da linguagem cartográfica, ainda mais quando criamos a possibilidade de conhecer a realidade, estabelecendo relações entre os diferentes aspectos que compõem e organizam o espaço geográfico. Nesse sentido, Castellar (2011a, p. 122) observa o seguinte:

Entendemos que se o discurso escolar fosse mais articulado e a linguagem cartográfica fosse de fato utilizada em sala de aula, a aprendizagem seria mais significativa e os alunos trariam problemas do cotidiano para resolver em sala de aula, estabelecendo relações entre os conteúdos e a representação cartográfica. Isso seria inovar do ponto de vista metodológico. Nessa perspectiva, um procedimento que considere a construção do conceito de localização, por exemplo, desde as séries iniciais, é fundamental para que o aluno entenda a distribuição, a distância e a extensão dos fenômenos na superfície terrestre, além dos conceitos cartográficos.

Portanto, para que a linguagem cartográfica tenha a relevância que merece no espaço escolar, é necessário considerar, para além de um conteúdo, que os professores precisam compreender os fundamentos dessa linguagem que auxilia no estudo da realidade vivida.

Objetivos

- Reconhecer a potencialidade da linguagem cartográfica na elaboração dos saberes escolares;
- Refletir sobre as possibilidades de práticas didáticas a serem desenvolvidas por meio dos mapas do lugar de vivência.

Carga horária

3 horas/aula síncronas;

7 horas assíncronas (estudo do material disponibilizado sobre a temática – textos e vídeos –, realização de atividades práticas).

Recursos

Microfone, computador, fone, internet.

Metodologia

Atividade integradora

Iniciamos o trabalho com a apresentação da temática da oficina e dos principais elementos e questões desenvolvidos por meio dos objetivos e planejamento propostos. Apresentamos em slides diferentes textos/representações (Anexo 1 – Mapas de Jacobina) com temas diversificados do município de Jacobina e solicitamos que os participantes fizessem uma interpretação dos dados e socializassem para os demais participantes.

Problematização

- ✓ Quais dados/informações são comumente apresentados associados às representações espaciais?
- ✓ A leitura dos temas apresentados pelas representações gráficas e cartográficas é facilitada? Justifique.

Discussão de ideias

Desenvolvemos uma discussão acerca da produção do conhecimento geográfico e as possibilidades de intervenção a partir da linguagem cartográfica (CASTELLAR, 2011a). Em seguida, refletimos sobre os conceitos raciocínio geográfico e pensamento espacial (DUARTE, 2017) ao mesmo tempo, anexando à discussão as menções feitas pela Base Nacional Comum Curricular, para análise de suas

proposições.

Aplicação do tema

Sistematizamos através de slides as especificidades da linguagem cartográfica e sua potencialidade no ensino de Geografia, tomando como referência os mapas analisados pelos participantes (atividade integradora) e as discussões apresentadas no texto da “Fundamentação teórica”.

Disponibilizamos diferentes representações gráficas e cartográficas do atlas escolar do município de Jacobina, tais como: a) Área e limites do município de Jacobina; b) Distritos e setores urbanos de Jacobina; c) Setores urbanos do município e os bairros da cidade de Jacobina; d) Dados termopluviométricos do município de Jacobina-Bahia em 2018; e) Dados termopluviométricos do município de Jacobina-Bahia em 2019; f) População residente por situação do domicílio, município de Jacobina-Bahia; g) População residente estimada do município de Jacobina-Bahia; h) Distribuição da população residente por domicílio (2010); i) Delimitação do território de Jacobina em 1872 e em 2018; j) Perfil topográfico da área de Serra do Pico do Jaraguá, em Jacobina-Bahia; l) Expansão urbana (2008-2014) e declividade dos bairros Mundo Novo, Peru e Índios; m) Loteamento Morro do Ouro, com destaque para os aspectos hidrológicos da área. Os participantes trabalharam em grupos – definidos na Oficina 1. Sugerimos a descrição do conteúdo abordado após a leitura cuidadosa dessas representações.

Algumas questões que subsidiaram essa análise:

- As representações revelam a dinâmica do município em diferentes períodos? Justifique.
- Quais dados/informações são mais relevantes para a reflexão das condições socioespaciais do município de Jacobina?
- Identifica alguma situação que considere preocupante para ser considerada prioritária nos estudos e ações do poder público? Quais?

Após essas reflexões, pedimos que elaborassem uma proposta de atividade para ser desenvolvida com os alunos, considerando o contexto e os níveis de aprendizagens dos alunos e enfatizando a mobilização do pensamento espacial a partir das representações em análise.

Socialização da aprendizagem

Cada grupo apresentou as análises com ênfase nas especificidades das

representações e em associação com a significação do estudo do lugar de vivência.

Avaliação

Analizamos como se deu a leitura crítica das representações gráficas e cartográficas e das adequações das atividades para aplicação em sala de aula.

OFICINA 3

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A REDESCOBERTA DAS REFERÊNCIAS NO LUGAR DE VIVÊNCIA

Apresentação

Nos dias atuais, o debate acadêmico relativo às possibilidades de intervenção no cotidiano e no pensar a Geografia escolar reúne propostas que dialogam desde a formação inicial docente até o papel da Geografia na sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar sobre as práticas didático-pedagógicas, suas complexidades e autonomias no cotidiano escolar – e a linguagem cartográfica precisa estar no foco dessas discussões. Essa oficina oportunizou a retomada de conceitos básicos da cartografia escolar, partindo da alfabetização cartográfica para a compreensão da dimensão da realidade onde se vive, em uma relação estimulante e crítica, e que considere as representações dos alunos e a realidade na qual estão inseridos. Para isso, é necessária uma reconstrução do saber geográfico e das práticas didático-pedagógicas que conduzam a novos modos de raciocínio, com ênfase no estudo do lugar de vivência e no desenvolvimento de noções básicas da cartografia.

Objetivos

- Compreender o processo da alfabetização cartográfica a partir das relações espaciais no seu lugar de vivência;
- Reconhecer a relevância das práticas didático-pedagógicas na elaboração de noções para a percepção e para o domínio do espaço.

Carga horária

3 horas/aula síncronas;

7 horas assíncronas (estudo do material disponibilizado sobre a temática – textos e vídeos –, realização de atividades práticas).

Recursos

Microfone, computador, internet, fone de ouvido.

Metodologia

Atividade integradora

Apresentamos um mapa da cidade de Jacobina com os bairros assinalados. Pedimos que localizassem no mapa o bairro onde moram, o bairro onde trabalham e onde ficam localizados os principais serviços (bancos, secretarias municipais, comércio especializado, entre outros). Solicitamos que construíssem uma rosa dos ventos e um quadro para preenchimento, por vez, dos bairros que estão em evidência (localizados anteriormente), com destaque para a localização dos demais bairros, considerando as direções cardeais e colaterais.

Problematização

- ✓ O bairro onde você mora fica numa localização que facilita a sua rotina cotidiana?
- ✓ Como está a distribuição dos principais serviços públicos em relação à proximidade com o bairro onde você mora?
- ✓ Considerando o seu bairro, descreva as direções (cardeais ou colaterais) tomadas para os bairros dos seguintes estabelecimentos:
 - a) Hospitais públicos
 - b) UNEB
 - c) IFBA
 - d) Prefeitura
 - e) Rodoviária
 - f) SESC
 - g) Secretaria de transporte do município
 - h) Unopar
 - i) AGES
 - j) Aeroporto
 - k) Bancos
- ✓ Após esse exercício, pedimos que analisassem a distribuição espacial dos

serviços na cidade, correlacionando com os possíveis interesses nas decisões de suas localizações.

Discussão de ideias

Sistematizamos as principais reflexões sobre a alfabetização cartográfica e sua relação com os processos de raciocínios e formas de pensar o espaço geográfico a partir dos textos que tratam de questões relacionadas ao tema em discussão (SIMIELLI, 2018). Apresentamos em slides aspectos relacionados à conceituação, finalidade e relevância das imagens de satélites e dos mapas mentais no ensino de Geografia.

Aplicação do tema

Apresentamos uma imagem de satélite com os bairros e solicitamos a identificação de sua residência para traçar um mapa mental que representasse o seu cotidiano na cidade, localizando os estabelecimentos principais e escolhendo símbolos para representá-los (construindo título e legenda).

Socialização da aprendizagem

Apresentação dos mapas mentais, destacando os principais desafios nas escolhas das suas representações e sentidos.

Avaliação

Avaliamos o envolvimento nas atividades e as concepções defendidas para definir as direções e a construção do mapa mental.

OFICINA 4

CONHECENDO OS MAPAS DOS ATLAS: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Apresentação

O mapa tornou-se um instrumento indispensável para representar diferentes fenômenos e viabilizar a cognição espacial. É importante que o professor, ao trabalhar com os mapas em sala de aula, desenvolva estratégias metodológicas que propiciem uma leitura mais aprofundada dos elementos, a fim de avançar nos níveis de leitura que vão desde o mais elementar até o mais complexo, considerando as

experiências dos sujeitos para a construção de uma bagagem significativa. Nesse sentido, Aguiar (2011, p. 37) afirma que o “[...] conhecimento do espaço geográfico e sua representação em forma de mapas possibilitaram a elaboração de atlas e, com a inserção da Geografia nos currículos escolares, a produção de atlas escolares.” Portanto, os atlas municipais têm se apresentado como uma estratégia metodológica para proporcionar uma autonomia didática e colaborar no processo da educação geográfica.

Objetivos

- Reconhecer o papel dos principais elementos do mapa, bem como os encaminhamentos didático-pedagógicos na potencialização da leitura dos mapas e nos processos de raciocínio do espaço geográfico;
- Identificar os conteúdos e conceitos geográficos expressos nos mapas do atlas escolar municipal de Jacobina.

Carga horária

18 horas/aula síncronas (corresponde a 6 encontros de 3 horas);
40 horas assíncronas (estudo do material disponibilizado sobre a temática – textos e vídeos, realização de atividades práticas).

Recursos

Computador, fone, microfone, internet, plataforma digital.

Metodologia

Atividade integradora

Apresentamos diversos mapas do atlas e pedimos que os participantes observassem cada mapa e apontassem os elementos comuns a cada um deles (nesse momento tomamos nota das proposições para posterior problematização).

Problematização

- ✓ Quais temas são apresentados nos mapas?
- ✓ Esses temas estão relacionados a quais conteúdos e/ou conceitos geográficos?
- ✓ De que modo os mapas são trabalhados nas aulas de Geografia?
- ✓ Qual a função do mapa nas aulas de Geografia?

✓ Quais encaminhamentos didático-pedagógicos são necessários para se trabalhar os mapas do atlas em sala de aula?

Observação: Registramos as respostas dos professores para devolutivas no decorrer da fundamentação teórica.

Discussão de ideias

Refletimos sobre as práticas didático-pedagógicas com os atlas a fim de possibilitar momentos de confrontação e desenvolvimento de saberes práticos e teóricos, tomando como referência os principais estudos aplicados ao ensino de Geografia (AGUIAR, 2011; ALMEIDA; PASSINI, 2015; ALMEIDA, 2010; 2016a; 2016b; MARTINELLI, 2011; SILVA; COMPIANI, 2005; SIMIELLI, 2010). Em seguida, distribuimos os mapas por temáticas definidas no atlas – 1) Conhecendo o município de Jacobina; 2) Conhecendo os distritos de Jacobina; 3) Conhecendo os bairros de Jacobina; 4) Conhecendo os aspectos físico-naturais do município de Jacobina; 5) Conhecendo os serviços municipais de Jacobina –, para que os professores identificassem os conteúdos e conceitos de Geografia. Após essa divisão, sugerimos a elaboração de uma proposta pedagógica para trabalhar os mapas em análise, considerando a relevância de alocar diferentes saberes e de criar condições concretas para as observações, análises e posicionamentos a partir das representações e do reconhecimento de que a aprendizagem é ativa, situacional, contextual e influenciada pela interação.¹⁷

Aplicação do tema

Para todos os temas, os grupos planejaram uma proposta de trabalho, e essas propostas foram avaliadas por outro grupo, que tomou como referência as questões apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Elementos para análise das atividades desenvolvidas com os mapas municipais

Atividade	Evidências da relação do conteúdo/conceito dos mapas com o cotidiano/lugar dos alunos.	Saberes necessários para avançar no trabalho com os conceitos em questão.	Estratégia de confronto entre conceitos espontâneos <i>versus</i> conceitos científicos.	Condições/ações concretas para a interação, observação, análise e posicionamento sobre o conteúdo e/ou conceito geográfico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

¹⁷ Cada temática foi trabalhada separadamente, ou seja, fizemos a análise do material do atlas por tema e por encontro (sequência de 6 encontros para concluir as atividades referentes aos temas do atlas).

Socialização da aprendizagem

Apresentamos a proposta para os demais participantes, que se posicionaram para apontar os aspectos qualitativos da atividade e os possíveis ajustes.

Avaliação

Avaliamos a autonomia dos participantes para pensar e propor as atividades a partir dos mapas do Atlas Escolar e da mediação da vivência.

OFICINA 5

A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL

Apresentação

Quando o professor se defronta com o atlas escolar municipal e reflete sobre ele, surgem inúmeros questionamentos sobre as práticas didático-pedagógicas e novos desafios que podem ser encarados com a mediação pedagógica, na superação da mera apresentação dos fatos e/ou fenômenos representados, tendo como referência a realidade dos estudantes e a valorização da interação e comunicação recíproca entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, pensando sobre a dinâmica da Geografia escolar na busca da elaboração de conceitos a partir dos mapas, e atentando à diversidade dos sujeitos, é importante destacar que o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar um conjunto de conhecimentos, saberes e procedimentos. Por isso, precisamos entender que

A tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor, como já foi destacado no início do texto, pois é seu papel intervir no processo de construção de conhecimento pelo aluno. Para fazer essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos (CAVALCANTI, 2019, p. 71-72).

Para entender melhor esse papel de mediar a relação sujeito/aluno com o objeto/conteúdo, é necessário problematizar com maior profundidade as abordagens do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos

- ✓ Refletir sobre as possibilidades de ensino dos conteúdos e conceitos geográficos a partir do atlas escolar municipal;
- ✓ Compreender a relevância da mediação didática no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos e na ampliação da leitura de mundo, por intermédio da realidade dos estudantes.

Carga horária

3 horas/aula síncronas;

7 horas assíncronas (estudo do material disponibilizado sobre a temática – textos e vídeos –, realização de atividades práticas).

Recursos

Datashow, PC, quadro branco, piloto, material impresso.

Metodologia

Atividade integradora

Retomamos a lista dos conceitos geográficos construídos na oficina “Conhecendo os mapas dos Atlas: questões teóricas e metodológicas” e solicitamos que, em grupo, pensassem quais estratégias de ensino podem ser utilizadas no trabalho em sala de aula.

Problematização

Apresentamos algumas perguntas para reflexão acerca do tratamento didático dado aos conceitos geográficos:

- ✓ Quais ações realizadas em sala de aula subsidiam o aluno na construção da autonomia para pensar, e desse pensar revelam os conceitos espontâneos?
- ✓ De que modo as perguntas colaboram para estimular o aluno a levantar hipóteses?
- ✓ De que maneira contribuímos para a superação dos conceitos espontâneos?
- ✓ É possível trabalhar os conceitos geográficos considerando a situação social do desenvolvimento dos alunos? Justifique.
- ✓ Esses conceitos podem ser ensinados a partir da mediação da vivência,

considerando as condições concretas para as observações, análises e posicionamentos dos estudantes? Justifique.

✓ Como o atlas escolar aproxima os alunos da sua realidade e do conhecimento científico?

Discussão de ideias

Retomamos as problematizações e estabelecemos um diálogo sobre o papel da mediação didática no trabalho com os conceitos geográficos no Atlas Escolar de Jacobina, tomando como referência os textos “Pensar por conceitos geográficos” (COUTO, 2019, p. 79-96) e “A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia” (SACRAMENTO, 2015, p. 11-30), além dos princípios vygotskianos sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1989), que defende a sequência lógica entre os diferentes níveis dos conhecimentos, isto é, o que se sabe (desenvolvimento real) e o que o aluno ainda não sabe (desenvolvimento potencial).

Aplicação do tema

Retomamos os grupos e distribuimos os principais conceitos geográficos identificados na oficina “Conhecendo os mapas dos Atlas: questões teóricas e metodológicas”, para que pensassem e elaborassem um quadro com as informações solicitadas (Quadro 4).

As problematizações para a realização dessa atividade consideraram a relevância do estudo do lugar e contemplaram a compreensão das estruturas, das ideias, das paisagens que o Atlas apresenta, respeitando o cotidiano em que os alunos estão envolvidos ou que os envolve.

Quadro 4 – Orientações para o ensino dos conteúdos e conceitos geográficos com os mapas municipais

Conceito	Tema do mapa e relação com o cotidiano/lugar dos alunos (diagnóstico prévio considerando o contexto do aluno).	Saberes necessários para se avançar no trabalho com os conceitos em questão.	Estratégia de confronto entre os conceitos espontâneos <i>versus</i> conceitos científicos.	Condições/ações concretas para a interação e o desenvolvimento das operações mentais (observação, análise, síntese) e posicionamento crítico sobre o conceito geográfico.
----------	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

Socialização da aprendizagem

Apresentamos o quadro com as proposições do grupo para serem

confrontadas/comentadas e ajustadas de acordo com a proposta inicial, considerando a relevância da mediação didática e da mediação da vivência para alocação de diferentes saberes.

Avaliação

Observamos a compreensão das propostas, o envolvimento e a autonomia dos saberes sobre a mediação didática na sala de aula, visando construir os conceitos geográficos por intermédio do atlas escolar municipal. Avaliamos nessas atividades o papel do mediador, proporcionando apoio e recursos, buscando o desenvolvimento do aluno a um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem a intervenção do professor.

No próximo capítulo, considerando a descrição das oficinas pedagógicas com os mapas municipais do atlas, desenvolvemos diferentes análises observando conteúdos e expressões geográficas, bem como a elaboração de conceitos geográficos, na perspectiva de fortalecer efetivamente as práticas escolares da Geografia em sala de aula com a linguagem cartográfica e o estudo do lugar.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS CARTOGRÁFICOS APLICADOS AO ENSINO DA GEOGRAFIA

Neste capítulo apresentamos um panorama do processo investigativo construído nesta pesquisa, com o aprofundamento de reflexões sobre o desenvolvimento do curso de Extensão “GeoAtlas: o estudo do lugar através dos mapas municipais” (Figura 8)¹⁸, aplicado para os professores da rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, atrelado às questões teórico-metodológicas que conduziram nossas reflexões em todo o percurso deste estudo.

Figura 8 – Cartaz de divulgação do Curso de Extensão “GeoAtlas: o estudo do lugar através dos mapas municipais”



Fonte: Material de divulgação das oficinas

¹⁸ O curso de Extensão “GeoAtlas: O estudo do lugar através dos mapas municipais” foi pensado, estruturado e submetido ao Sistema de Extensão Universitária (SISPROEX), por meio do diálogo entre os pesquisadores e os professores organizadores do atlas escolar de Jacobina que fazem parte do quadro de professores do Núcleo de Estudos Geográficos (NEG), do colegiado de Geografia da UNEB.

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.

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 acontece 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 estabelece a relação do ser professor com o conhecimento e com as múltiplas realidades e amplia 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.

[...] [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, considerando que por meio das interações o professor encontra elementos para a identificação do nível de conhecimento já garantido pelos alunos – o que, 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 por meio das 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).

Desse modo, o trabalho docente se torna mais significativo, pois, além de preocupar-se em encontrar caminhos para propiciar o interesse dos estudantes, busca também estratégias sobre a forma de organizar as propostas didático-pedagógicas com que os estudantes se identifiquem e se envolvam nas aulas, 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 supramencionado 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 de 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.

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, seguiram 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.

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 os mapas municipais para estruturar os conteúdos pelos conceitos geográficos, por meio da formação de professores, mediando os conhecimentos no ensino do mapa, a partir de práticas espaciais pelos mapas contemplados no atlas municipal escolar de Jacobina, Bahia.

Nessa perspectiva, entendemos que a escolha de temas, conteúdos, expressões e conceitos significativos para a formação dos alunos, no ambiente escolar, precisa levar em consideração os saberes docentes e as propostas dos documentos oficiais, além das 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.

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, os mapas municipais do Atlas Escolar apresentam diversas perspectivas e possibilidades de socialização do conhecimento geográfico na escola, onde, por meio do 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 nesse processo 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 levem a construir significados para além dos muros da escola, com visões e concepções que incorporem o espaço geográfico em sua totalidade e que possibilitem a compreensão do nosso papel na produção e transformação da realidade.

4.1 AS BASES TEÓRICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

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:

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).

Portanto, a educação geográfica nessa perspectiva precisa 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, que precisa 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 perspectiva,

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).

Entretanto, esse reconhecimento das demandas apresentadas no processo de ensino requer tempo e espaço adequados e estruturados nas redes de ensino, em prol de uma educação de qualidade. Nesse contexto, as novas formas de abordagem cartográficas no ensino de Geografia exigem do professor conhecimentos teórico-metodológicos, algumas vezes, mais complexos sobre a linguagem cartográfica. Considerando o caso do estudo dos mapas do atlas escolar do município de Jacobina, Bahia, em sua relação com o processo de formação docente, 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 da dimensão pedagógica da Geografia – 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 multidimensões 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 podem direcionar o processo de ensino e aprendizagem observando o contexto histórico-social dos indivíduos e o diálogo nos diferentes grupos de discussão:

[...] 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 e em suas multidimensões, partindo da compreensão de que o lugar de vivência pode ser entendido como totalidade que está sempre se transformando através do tempo, por meio das relações cotidianas, e se fortalece nas redes sociais em diferentes contextos e escalas. Ainda sobre esse assunto, a autora afirma o seguinte:

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).

Sob esse viés, os mapas municipais se apresentam como uma linguagem que fortalece o desenvolvimento do trabalho do professor e possibilita a construção de habilidades e competências dos alunos, que são capazes de promover a aplicação/associação de seus conhecimentos a uma visão crítica e transformadora do município e de outros espaços, com base nos princípios operacionais ou nas operações mentais (observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese).¹⁹ Essas operações mentais, muito presentes na Geografia e esperadas no processo de aprendizagem dos estudantes em suas dimensões do percurso do ensino (problematização, sistematização e sintetização), oportunizarão

¹⁹ 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.

um caminho metodológico no intuito de dar significado e sentido ao conhecimento geográfico (CAVALCANTI, 2019).

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, através do percurso formativo de estratégias inovadoras e significativas no processo do ensino e aprendizagem.

4.2 ASPECTOS FORMATIVOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO “GEOATLAS: O ESTUDO DO LUGAR A PARTIR DOS MAPAS MUNICIPAIS” COM OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE JACOBINA-BA

A formação docente pode ser considerada um espaço com rica oportunidade de aprender e ensinar, tomando como referência as reflexões teóricas e a construção de propostas coletivas com diferentes perspectivas práticas, em respeito às especificidades e às demandas do espaço escolar. Considerando a relevância da formação continuada, o curso de formação “GeoAtlas: o estudo do lugar a partir dos mapas municipais” representou um desafio no contexto desta pesquisa. Isso porque, num primeiro momento, estava previsto para ocorrer de forma presencial, mas, com a necessidade do isolamento social em consequência da pandemia de COVID-19, num segundo momento, houve a necessidade de realizar a formação no lócus do município de Jacobina, Bahia, a partir da adesão dos professores de Geografia pelo curso na forma remota.

Além disso, enfrentamos outro desafio, especificamente relacionado aos questionamentos emergidos na preparação do curso, que evidenciou a seguinte questão: até que ponto os professores de Geografia estariam/estão interessados na formação pelo ensino remoto? Com essa angústia, a proposta do curso foi

repensada e reconstruída, com muita atenção, no intuito de incluir os professores disponíveis para essa formação.²⁰

Nesse contexto, a aplicação do curso de formação para professores de Geografia da rede de educação do município de Jacobina correspondeu a uma etapa importante desta pesquisa e representou o principal desafio deste estudo, pois as propostas das oficinas, baseadas nas reflexões iniciais de Vygotsky (1989), no que concerne à defesa de que o conhecimento é elaborado por meio da interação com as questões socioculturais, exigiam a prática contínua de problematizações e a mediação do professor. Partindo dessa preocupação, inicialmente, realizamos algumas atividades para identificar as dificuldades dos professores, considerando o ensino de conteúdos, expressões e conceitos cartográficos nas aulas de Geografia, com base no levantamento de informações sobre a conceituação e compreensão dos professores em relação às práticas espaciais com os mapas municipais em sala de aula.

De modo geral, houve resistência dos professores em participarem da formação via ensino remoto. No período das inscrições, divulgadas pelas redes sociais, recebemos muitos questionamentos sobre o formato das aulas, quando então alguns professores revelaram seus (des)interesses e suas (in)satisfações com a modalidade do curso, mesmo reconhecendo a impossibilidade da realização de atividades presenciais naquele período. Isso pode ser comprovado pela indicação de vários professores participantes da avaliação do material do atlas acerca da indisponibilidade para participar da formação. Os 100% dos professores interessados e inscritos (23 pessoas) ainda não conheciam o conteúdo do atlas, mesmo sabendo da proposta pelas suas participações nos questionários online realizados para esta pesquisa (Apêndices A e B), além dos convites para avaliação do material do atlas.

Desse modo, foi necessário um trabalho muito cuidadoso, principalmente nas atividades iniciais, respeitando as questões supracitadas e, sobretudo, o tempo para a formação e as demandas da coletividade, dada a complexidade, dinamicidade e diversidade dos cursistas. As contribuições possibilitaram que olhássemos para o processo de ensino e aprendizagem como algo que pode ocorrer por distintos

²⁰ A proposta inicial consistia no desenvolvimento de oficinas pedagógicas presenciais com encontros semanais. Porém as estratégias de ensino foram modificadas para atender à nova realidade do ensino remoto.

caminhos e esforços de reflexão para o fortalecimento de um trabalho coletivo. Assim, em razão dessas dificuldades na concretização da proposta e na realização do curso, inferimos que seria necessário empreender novos esforços para encontrar formas mais tranquilas e acessíveis para inserção dos professores nos cursos de formação, respeitando seus desejos, condições e limitações. Mesmo diante dessa realidade, alguns aprofundamentos foram possíveis de realizar, como destacamos a seguir por meio de uma síntese das questões investigadas com os docentes na formação e trabalhadas no curso, relacionadas ao campo do conhecimento da cartografia escolar que requer uma abordagem mais abrangente sobre suas contribuições na construção do conhecimento geográfico.

4.2.1 A formação docente: investigações preliminares

A formação docente sempre foi apontada pelas pesquisas bibliográficas como um processo necessário para a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse estudo, o olhar para a formação docente é imprescindível, já que, diante da impossibilidade de continuar com as estratégias de encontros presenciais, desenvolvemos o trabalho de forma remota. Nesse sentido, os objetivos da proposta inicial foram mantidos, mas as estratégias didático-pedagógicas foram alteradas. Essa nova maneira de continuar pesquisando e exercendo a docência requer o constante incentivo a uma Cultura Digital (DC), o que vem exigindo uma rápida imersão no cotidiano pedagógico dos professores, no intuito de estabelecer uma familiarização com algumas ferramentas tecnológicas que demandam uma postura autônoma e disciplinar (para desenvolver as atividades síncronas e assíncronas). E essa quebra de paradigma sequencial e comum que fazia parte do ambiente escolar representou um grande desafio para os professores envolvidos nesta etapa metodológica da pesquisa.

Como já mencionado, encontramos resistência de alguns professores à adesão ao curso no formato online. Suas indagações sobre a dificuldade de participar da formação de forma remota foram constantes e claras. Esse posicionamento por parte dos professores, ainda, foi mais acentuado entre aqueles que apenas tiveram formação inicial com atividades presenciais e que, certamente, nunca utilizaram plataformas digitais no processo formativo. E mais, esse posicionamento resistente ocorreu com mais veemência entre aqueles que atuam

nas redes públicas de ensino e que concluíram sua formação inicial há muitos anos, não sendo ensinados a trabalhar com as ferramentas digitais, por não ser uso comum à época, no meio pedagógico.

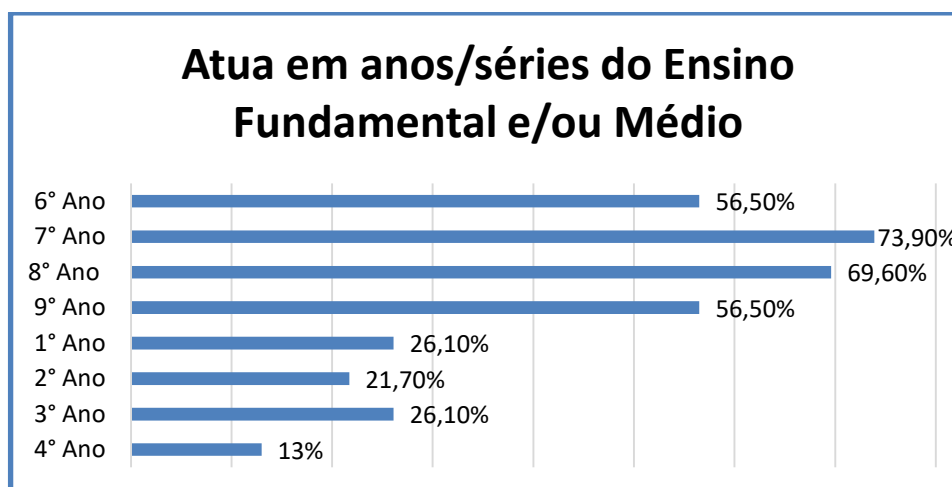
Na avaliação realizada com base do formulário das inscrições²¹, buscamos conhecer as especificidades da formação dos docentes e de suas práticas pedagógicas relacionadas ao campo da cartografia escolar e constatamos que os cursistas terminaram a graduação em diferentes períodos, desde 1995 e 2019. Além disso, o tempo de docência também é um aspecto importante a ser analisado no contexto da pesquisa, visto que contamos com cursistas de vasta experiência na sala de aula, com mais de 30 anos, mas também com professores que, nesse momento, estão ainda nos primeiros passos no campo do ensino, com menos de dois anos de docência. Essa diversidade foi importante para o confronto de ideias e práticas associadas às suas concepções, tanto teóricas quanto metodológicas, uma vez que esse exercício proporcionou contribuições positivas à proposta, que primou por discussões amplas, com diferentes olhares e múltiplas possibilidades.

Mesmo incluindo entre os critérios para inscrição no curso a formação e atuação no ensino de Geografia (ensino fundamental II e médio), alguns professores formados na área e que atuam na coordenação pedagógica do município se inscreveram e participaram do curso, considerando a colaboração para o seu trabalho com os professores que orientam no seu cotidiano. Ademais, houve, também, a participação de professores que atuam no ensino fundamental I, que participaram de modo integral da proposta do curso. Cabe mencionar que os professores poderiam marcar mais de uma opção, se fosse o caso de atuar em diferentes anos/séries (Gráfico 1).

De modo geral, o envolvimento/engajamento desses professores nas atividades contribuiu para o avanço das reflexões sobre os procedimentos e encaminhamentos didáticos em sala de aula, relacionados com suas experiências e com a diversidade de realidades que precisamos conhecer para atuar nos espaços escolares.

²¹ Nesse momento, tivemos o cuidado de elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice C) para o uso dos dados coletados no decorrer desta pesquisa com os professores cursistas.

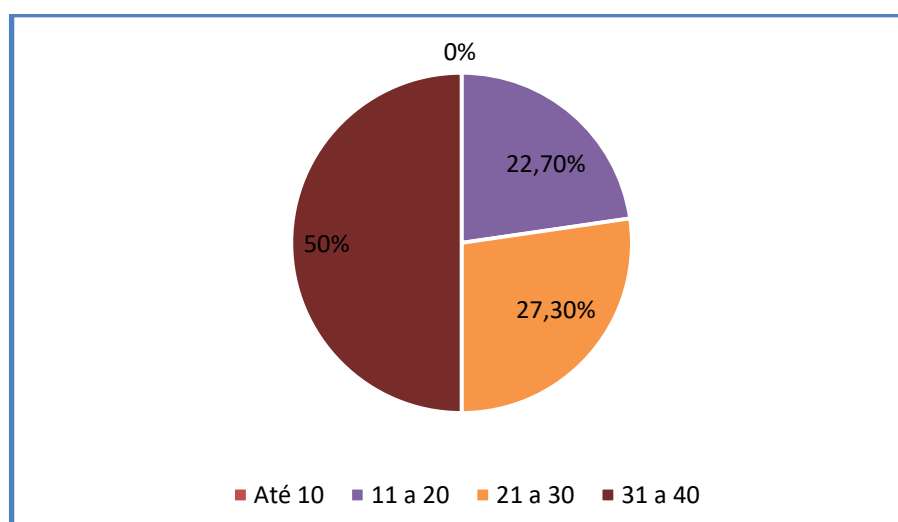
Gráfico 1 – Respostas à questão referente ao tempo de atuação em anos/séries do ensino fundamental e/ou médio



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de inscrição do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Nesse momento de conhecimento da realidade dos inscritos, questionamos sobre *a carga horária ministrada semanalmente pelos professores* e a maioria sinalizou a atuação com carga horária superior a 21 horas (Gráfico 2). Isso, para a nossa realidade, indica que esses professores têm uma carga horária exaustiva, o que pode comprometer seu desempenho em sala de aula, pois, para além da execução das atividades no espaço escolar, o trabalho docente exige um tempo adicional para preparação do material a ser aplicado, o que demanda tempo de estudo e reflexão coletiva e individual.

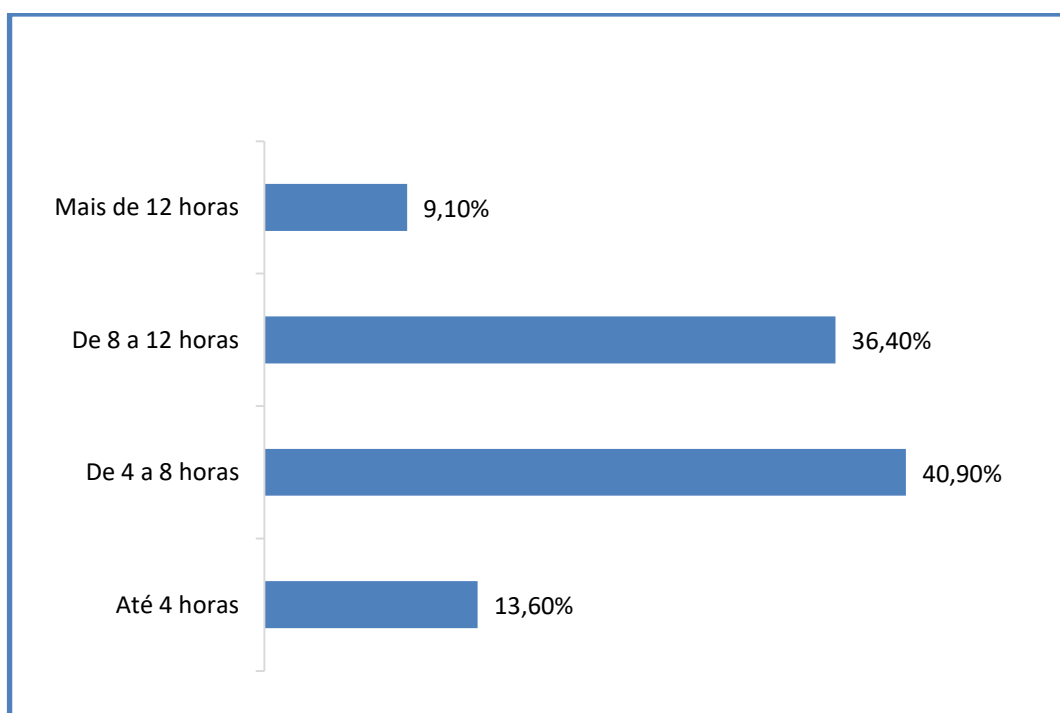
Gráfico 2 – Sobre as horas-aula ministradas por semana



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de inscrição do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Em seguida, questionamos sobre a *quantidade de horas dedicadas semanalmente às atividades fora da escola*, isto é, relacionadas ao seu trabalho como professor (preparar aulas e corrigir avaliações, entre outras). A maioria dos professores respondeu que utiliza de 4 a 8 horas na preparação dos seus materiais, e uma minoria dedica mais de 12 horas às atividades fora da escola (Gráfico 3). Esses dados evidenciam que esses profissionais possuem pouco tempo para o planejamento de suas aulas, o que pode implicar na qualidade do material que chega às mãos dos alunos, bem como no retorno e nas devolutivas compostas por problematizações mais elaboradas e eficazes para a produção do conhecimento geográfico.

Gráfico 3 – Sobre as horas dedicadas, fora da escola, a atividades relacionadas à docência



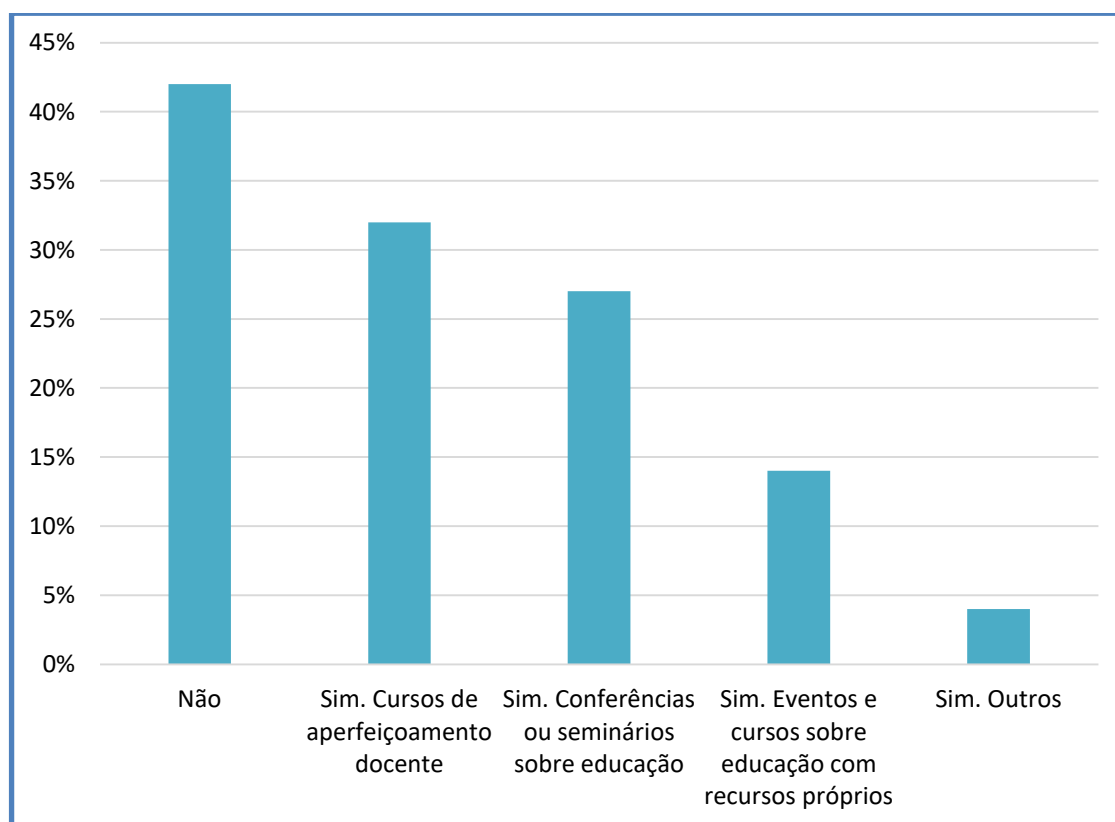
Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de inscrição do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Quanto à participação dos professores em curso de formação continuada nos últimos dois anos, a maioria não teve oportunidade de avançar na formação. Essa realidade é comum entre os professores do município de Jacobina, pois não há um projeto que objetive a garantia da formação continuada dos professores da educação básica, principalmente em áreas específicas como a Geografia. Nessa perspectiva, Richter e Bueno (2019) observam que esse cenário conduz ao pensamento de que as práticas docentes resistem às novas propostas e concepções relacionadas aos conhecimentos geográficos por meio das análises espaciais.

A princípio, podemos transparecer que o problema esteja no professor, mas temos ciência de que resolver essa equação propondo este resultado é um grande equívoco, já que a escola, a sala de aula e as práticas escolares estão carregadas de inúmeras outras circunstâncias que sobrepõem o trabalho docente (RICHTER; BUENO, 2019, p. 18).

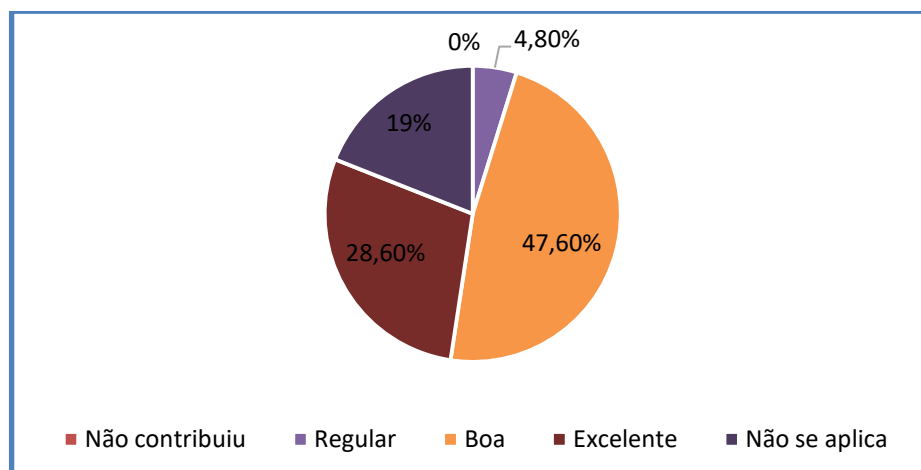
Essa ideia se torna mais clara quando observamos o Gráfico 4. Com base na análise destes dados, constatamos que apenas um participante possui formação específica na área de Geografia, mesmo assim por iniciativa e investimento próprios.

Gráfico 4 – Acerca da participação em algum curso de formação continuada nos dois últimos anos



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de inscrição do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Os professores que participaram de alguma formação foram questionados sobre a contribuição para sua atuação profissional, e a maioria afirmou que foi boa (Gráfico 5). Todavia, o que chama nossa atenção é que uma parcela considerável de professores (19%) respondeu que as contribuições do curso não se aplicavam à sua atuação profissional. Esse é um dado que precisa ser analisado com cuidado para que os espaços formativos dos professores sejam ajustados e reflitam na sua prática em sala de aula.

Gráfico 5 – Avaliação da contribuição desses cursos para a atuação profissional docente

Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de inscrição do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

As investigações iniciais desta pesquisa revelaram a quase inexistência de representações gráficas e cartográficas que favorecessem a construção de noções espaciais e conceitos geográficos com base no lugar, com vistas à potencialização de habilidades para leitura e compreensão de mapas municipais. Além disso, também identificamos algumas das principais fragilidades dos professores no processo de letramento cartográfico, condição indispensável para a mobilização do pensamento espacial na leitura dos mapas e na identificação dos conceitos geográficos a serem ensinados nas aulas de Geografia.

Desse modo, com base na literatura sobre o ensino de Geografia e cartografia escolar, encontramos inúmeras lacunas na compreensão dos professores sobre os atlas escolares, que limitam as possibilidades de ensinar a Geografia a partir da cartografia escolar. No mais, também observamos como esses conteúdos são explorados na escola, especialmente na construção do conhecimento alicerçado no lugar de vivência. Com base nessas informações, tivemos o cuidado de (re)pensar as oficinas do curso “GeoAtlas” visando atender algumas às demandas associadas à formação docente em Geografia por meio do estudo dos mapas municipais. Essa análise da trajetória dos professores de Geografia da rede de ensino de Jacobina apresenta uma síntese das suas limitações e possibilidades nas interações com o conhecimento geográfico, revelando também o modo como as instituições de ensino carecem de ajustes na estruturação e até na compreensão da função da escola, com ênfase na (des)construção dos processos formativos dos professores.

4.2.2 Oficinas pedagógicas como espaço de reflexão e construção do conhecimento

Considerando a oficina como metodologia para a elaboração de novos conhecimentos, precisamos discutir sobre sua etimologia, bem como suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem associado à educação geográfica. Segundo o dicionário Aurélio online²², o termo “oficina” deriva do latim *officina.ae*, que representa simbolicamente a palavra “escola”. Desse modo, ao referirmo-nos às oficinas pedagógicas estabelecemos uma associação do contexto escolar embasada nas práticas espaciais dinâmicas e problematizadoras, com o propósito de criar estratégias de ensino, por meio das quais a interação entre os sujeitos propicie a conexão de conhecimentos de modo colaborativo, com a abertura de espaços dialógicos e construtivos entre os participantes em suas experiências e novos aprendizados.

De modo geral, a estruturação de uma oficina pedagógica representa uma tarefa complexa, pois exige a preparação de diversas etapas, capazes de conduzir aos objetivos previamente estabelecidos. Além disso, requer

[...] esforço pedagógico pessoal e coletivo na construção de raciocínios de abordagens de diferentes dimensões, para repensar as situações vivenciadas no decorrer do processo formativo e para reconstruir ações e hábitos sociais (MARTINS JUNIOR, 2016, p. 87).

Dado que a oficina pedagógica é uma prática com pressupostos teóricos, sua intencionalidade também pode ser associada ao avanço do estado do conhecimento concreto para o conhecimento abstrato²³, que ressignifica os sentidos e significados dos objetos em análise por meio de problematizações e questionamentos de diferentes naturezas (social, político e ambiental, entre outras) e possibilita o distanciamento das experiências imediatas para a constituição de uma organização teórica. Assim, as oficinas são marcadas pelo diálogo entre os participantes no desenvolvimento do conhecimento, o que requer o estabelecimento de objetivos claros durante todo o seu processo. Por isso, Vieira e Volquind (2002, p. 36) afirmam que a oficina vai além da ideia do aprender-fazendo, visto que sua função está mais

²² DICIO. Dicionário online de português. **Oficina**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oficina/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

²³ Essa ideia é difundida por Bachelard (1996) ao apresentar os três estados do conhecimento (concreto, concreto-abstrato e abstrato) necessários à formação do conceito científico.

relacionada à proposta do desenvolvimento do raciocínio, da percepção, da diversidade de ideias, bem como da “[...] problematização, [d]o jogo, [d]a investigação, [d]a descoberta e [d]a cooperação.”

Portanto, as oficinas pedagógicas são produtivas por seu caráter dinamizador e reflexivo, analisando situações práticas e, como destacam Paviani e Fontana (2009), possibilitando a articulação de diversos conceitos com a superação das noções iniciais (primeiras experiências)²⁴ desses conceitos, com o exercício de refletir sobre diferentes perspectivas vivenciadas pela diversidade de saberes dos participantes. Nessa lógica, a oficina pedagógica pode ser compreendida como uma metodologia relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois, além de promover a interação de saberes, propicia um ambiente prazeroso com novas descobertas e considerações de saberes. Além disso, também fortalece o diálogo, a interação e a possibilidade de pensar as teorias e práticas coletivamente, observando os conceitos principais da Geografia e da cartografia escolar no processo de ensino e aprendizagem, visando ações que caminhem na direção de múltiplos conhecimentos interdisciplinares, inclusive sobre o lugar de vivência, como um atlas municipal escolar, por exemplo.

Considerando essas proposições, para a elaboração das oficinas pedagógicas utilizamos alguns instrumentos tecnológicos, de fácil acesso e adaptação pelo professor da rede, com o intuito de direcionar caminhos que auxiliassem na compreensão das representações gráficas e cartográficas do Atlas Escolar. Esse material pedagógico foi elaborado para oferecer aos professores que atuam no ensino de Geografia, no município de Jacobina, momentos de reflexão sobre as possibilidades do trabalho docente, em sala de aula, onde, por meio do atlas municipal escolar, eles podem ser coprotagonistas no processo de desenvolvimento de competências e habilidades acerca do conhecimento e estudo geográfico do lugar.

Ademais, as oficinas foram planejadas com o propósito de viabilizar a elaboração de aulas mais reflexivas e satisfatórias, como também para superar as limitações nas práticas espaciais que envolvam as representações do lugar. Por isso, ao investigarmos as contribuições das oficinas pedagógicas, percebemos os

²⁴ As primeiras experiências referenciadas neste estudo estão baseadas na concepção de Bachelard (1996), que defende que a formação dos conceitos científicos requer a superação dos obstáculos epistemológicos, e um dos principais obstáculos é representado por essas experiências imediatas sedimentadas pela vida cotidiana.

leques de oportunidades de vivenciar conteúdos e conceitos da ciência geográfica, considerando nossa realidade. Essas constatações que serviram de embasamento ao desenvolvimento das oficinas, em atenção à mediação do professor na construção do pensamento espacial e aos raciocínios geográficos, gráficos e cartográficos, tomando como referência a relação entre teoria e prática em sala de aula e o uso dos mapas do atlas escolar do município de Jacobina, Bahia. Para isso, as atividades foram realizadas por meio das estratégias e/ou modalidades do ensino remoto, com a utilização da plataforma Classroom e dos aplicativos Google Meet, Google Forms e WhatsApp.²⁵ A elaboração, assim como a realização, de uma oficina pedagógica é entendida como uma proposta metodológica possível e acessível aos professores que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas planejadas para o contexto da sala de aula. Por isso, antes de pensar na estruturação das oficinas, tivemos o cuidado de consultar os professores (Apêndice A) em relação ao seu interesse na participação deste trabalho.

Quando observamos a formação docente, precisamos considerar e incluir os professores, contemplando tanto suas concepções e realidades como suas aspirações em sala de aula. Pensando dessa forma, procuramos estabelecer uma relação dialógica que viabilizasse a averiguação da situação do trabalho com as representações gráficas e cartográficas do município em sala de aula. E quando questionados sobre o acesso a algum mapa do município de Jacobina nas escolas em que atuam, os professores da rede de ensino que responderam ao formulário no Google Forms²⁶ (Apêndice A) deixaram claro que não há esse tipo de mapa para trabalhar em sala de aula.

Questionamos sobre o conhecimento da cartografia do município de Jacobina de forma sistematizada, ou seja, se já tiveram acesso a materiais que contemplassem a representação do município com as especificidades dos distritos, povoados e bairros, a maioria respondeu não possuir esse conhecimento; exceto um dos integrantes que teve acesso quando participou de eventos e cursos oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IV.

²⁵ A proposta inicial deste estudo e seus primeiros passos metodológicos com a pesquisa colaborativa ocorreram na modalidade presencial com os professores da rede de ensino do município de Jacobina. No entanto, com a suspensão das atividades educacionais após 18 de março de 2020, adaptamos os dispositivos da pesquisa para as ferramentas digitais, evitando, assim, suspender e/ou comprometer o desenvolvimento das etapas desta investigação.

²⁶ ATLAS Escolar do Município de Jacobina. Disponível em: [Forms.gle/UKSUJnxC1QPcc3Rz7](https://forms.gle/UKSUJnxC1QPcc3Rz7).

Quanto ao domínio da linguagem cartográfica (leitura de mapas temáticos, escala, coordenadas geográficas, orientação, localização, fuso horário etc.) e à habilidade na elaboração de atividades para os alunos, os professores afirmaram não ter dificuldades para desenvolver metodologias que garantam a aprendizagem. Mesmo assim, revelaram que há limitações com a prática docente quando se utiliza imagem bidimensional (x, y), escalas e fusos horários. Constatamos, com base nesse formulário, que o principal recurso utilizado para trabalhar a linguagem cartográfica em sala de aula é, em um primeiro momento, o livro didático, seguido das coleções de mapas temáticos disponíveis em algumas unidades de ensino. Os professores afirmaram que não utilizam metodologias associadas às atividades lúdicas, como jogos geográficos ou croqui cartográfico, nem ao mapa mental, em sala de aula, justificando que tais atividades demandam conhecimentos mais aprofundados de alguns conceitos, além da elaboração prévia de materiais didáticos. Investigamos os contextos em que os mapas são utilizados na sala de aula e, na maioria dos casos, notamos que esse uso serve para localizar lugares (estados, países, municípios etc.) e ensinar conteúdos de escala, coordenada, fuso horário e informações temáticas (geologia, pedologia, limites territoriais, população, clima, vegetação).

Todos os professores participantes da pesquisa avaliaram como necessária a mediação didática (orientações mais específicas, problematizações, questionamentos) para o ensino das representações cartográficas do lugar (mapa municipal), por entenderem que interfere na relação entre o professor e o aluno, além de auxiliar na compreensão dos conteúdos e na construção dos conceitos geográficos, facilitando o entendimento da proposta de trabalho. Nesse sentido, ao serem questionados sobre a prática pedagógica com os alunos envolvendo a representação de mapas municipais, a minoria afirmou que aproveitou algumas representações encontradas em sites para estudar os limites do município e a espacialização de dados dos distritos, mas que as fontes desses mapas não eram seguras.

Os participantes da pesquisa afirmaram ser possível ensinar os conteúdos e temas geográficos tomando como referência o lugar de vivência a partir dos mapas municipais, para, em seguida, ir avançando para outras escalas de análises (regional, global), pois o conhecimento pode ser operacionalizado e aplicado em diferentes escalas de análise por meio das generalizações. Nessa mesma linha,

definiram como importante o trabalho que considera a experiência/vivência em sala de aula, já que envolve o aluno com o tema e auxilia na compreensão do espaço onde se vive, aprimorando o senso crítico sobre os processos geográficos.

4.2.3 Os desafios da formação docente por meio do ensino remoto no contexto do estudo dos mapas municipais

Além dos problemas relacionados à resistência dos professores que se inscreveram no curso, para a formação com o ensino remoto, posteriormente, sentimos dificuldade em envolver os cursistas nas atividades online. Estabelecer um diálogo a distância foi uma tarefa árdua, bem como elaborar explicações com base nos atos de observação, descrição e representação dos textos, bem como todo material do atlas; tudo isso demandou muitos ajustes. Por isso, tivemos o cuidado de orientar cada detalhe referente ao uso das ferramentas do Google Classroom, visando o acesso aos materiais, que foram organizados em tópicos²⁷, no intuito de facilitar a organização do curso e as orientações destinadas aos professores participantes.

Inicialmente, além das orientações escritas e das explicações nas aulas síncronas, criamos um grupo no WhatsApp para esclarecimentos das atividades e estabelecimento de diálogos sobre a temática no decorrer da semana; e também para quando os cursistas sinalizassem dúvidas na operacionalização das atividades. Ademais, marcamos dias e horários para reuniões extras pelo Google Meet com os cursistas que sinalizavam a necessidade de orientações mais específicas. Esse diálogo e disponibilidade para rever as propostas do curso representou um ganho no sentido de aproximar os cursistas que estavam receosos de lidar com a mediação tecnológica, considerando as dificuldades com as novas ferramentas digitais e as reflexões que iam se ampliando para as questões teóricas e metodológicas que o curso apresentava. A mediação didática, portanto, se efetivou nessas circunstâncias.

Apesar da proposição dessas ações visando atender às demandas dos cursistas, com ênfase na inclusão e no acompanhamento em todas as etapas do

²⁷ Tópicos do curso: 1 – Ambientação (contextualização do curso, metodologia, objetivo, período e módulos, etapas da metodologia, cronograma, grupos de trabalho); 2 – Fórum de apresentação (especialização dos cursistas GeoAtlas, apresentação dos cursistas, dinâmica de apresentação dos cursistas); 3 – Aula síncrona, link de acesso à sala de aula; 4 – Aulas do curso, gravações; 5 – Atividades do curso; 6 – Avaliações; 7 – Material de apoio (textos obrigatórios para desenvolver as reflexões sobre os temas e com orientações sobre os conteúdos trabalhados no curso).

curso, a evasão foi um fator que pesou muito negativamente na trajetória desse trabalho.²⁸ Alguns professores sinalizaram a dificuldade em acompanhar as atividades pelo ensino remoto, especialmente pela dificuldade de acesso à internet de qualidade e limitação na familiarização com os recursos digitais, mas a maior parte dos problemas apresentados pelos cursistas esteve associada a problemas de saúde, pessoal ou de familiares próximos, demandando, assim, afastamento para sua recuperação física e mental.

Outro fator que interferiu nesse processo foi o contexto das eleições municipais. Além de dois candidatos a vereador do município, tínhamos cursistas engajados nas campanhas políticas, o que aumentava as dificuldades em acompanhar as aulas síncronas e assíncronas, pela impossibilidade de estabelecer uma rotina que garantisse o trabalho coletivo e individual que o curso necessitava. No início, nosso retorno foi de apoio e ajuda na superação dessas dificuldades, mas, à medida que as semanas se passavam, ficávamos mais restritos nessa assistência, já que a metodologia do curso se baseava numa proposta colaborativa, em que, a cada encontro, socializávamos as atividades desenvolvidas, pelos cursistas, no decorrer da semana. Essa realidade exigiu novos ajustes na proposta do curso, quando então reorganizamos os grupos. Nesses ajustes identificamos a necessidade de reestruturar e/ou eliminar grupos de trabalho e relocar integrantes.

Nesse processo, comprovamos que a mediação didática na formação de professores se apresenta como uma possibilidade de problematizar o lugar comum, representado pelas reflexões das práticas pedagógicas cotidianas e pelo seu confronto com o pensar geograficamente a partir do raciocínio geográfico, do pensamento espacial e da construção do conhecimento geográfico. Tomando esse conhecimento como referência para a proposta do curso, iniciamos o primeiro encontro com os professores no dia 6 de outubro de 2020, quando então contamos com a participação de 11 professores da rede de ensino de Jacobina, além dos pesquisadores do Atlas Geográfico Escolar de Jacobina. Em seguida, fizemos um roteiro no Google Earth²⁹ com todos os cursistas, enfatizando a localização de cada um. Também, fizemos uma dinâmica para apresentação dos cursistas através do

²⁸ Tivemos 23 inscritos, mas terminamos o curso com nove participantes.

²⁹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15-p-vtrpMgkoOMDSN2PTG4-WM_J8vNoy/view.

Padlet³⁰, proporcionando a interação entre o grupo e, ao mesmo tempo, aproveitando para dividir os grupos de trabalho com o site Mindmeister³¹, devido à necessidade de estruturação das futuras atividades em grupos. No capítulo a seguir tecemos algumas análises e reflexões acerca do trabalho desenvolvido com os professores durante as oficinas.

³⁰ GEOATLAS: o estudo do lugar através dos mapas municipais – Atualização de Conhecimento e Formação de Professores de Geografia. Disponível em: <https://padlet.com/joseanegomesjacobina/jhef3iy01zp2c0za>.

³¹ GRUPOS de trabalho. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/1641090976?t=1ETkh8VMPb#>.

5 NOVAS EXPERIÊNCIAS E NOVOS OLHARES: O PERCURSO FORMATIVO COM O ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA³²

Ao iniciarmos os encontros formativos com os professores de Geografia da rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, priorizamos a apresentação da equipe do atlas e uma contextualização da elaboração do material, para, logo em seguida, estabelecermos o diálogo com os professores cursistas sobre a proposta do curso, destacando os seguintes elementos: contextualização do curso, objetivos, período, módulos (oficinas) e metodologia. Esse momento foi importante para a clarificação da proposta do curso, bem como para esclarecimentos das eventuais dúvidas dos cursistas durante a realização das atividades.

Apresentamos, neste capítulo, as vivências e contribuições dos professores que deram sentido à Geografia do Atlas Geográfico Escolar de Jacobina durante as oficinas, partindo da mobilização de saberes docentes e da mediação didática e destacando o lugar de onde eles partiram e aquele onde chegaram com esse trabalho colaborativo. Exibimos os resultados por meio de dados quantitativos e analíticos, considerando as avaliações realizadas ao final de cada tema trabalhado e as análises de suas práticas no decorrer das oficinas.

Ademais, evidenciamos os títulos das seções deste capítulo, por meio dos quais buscamos enfatizar os aspectos agregados à prática docente dos colaboradores deste estudo, conforme indicações dadas nos discursos desses participantes durante o processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Portanto, neste capítulo apresentamos alguns dos resultados desse processo de formação docente continuada.

5.1 NOVOS OLHARES – CARTOGRAFIA ESCOLAR: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DO LUGAR

Depois de algumas reflexões sobre a proposta de formação, iniciamos um diálogo acerca das questões relativas à temática “Cartografia escolar: criando possibilidades para o estudo das representações espaciais do lugar”, com o site

³² Este capítulo considera todas as atividades desenvolvidas por meio das oficinas pedagógicas e da análise da interação com os professores cursistas entre os meses de outubro e dezembro de 2020.

Mentimeter³³, com o propósito de conhecer o modo como os professores utilizam a cartografia escolar em sala de aula. Nesse viés, constatamos que os cursistas conhecem os elementos/instrumentos relacionados à cartografia escolar, mas muitos deles não possuem segurança para trabalhar a cartografia em sala de aula, tanto pela dificuldade associada ao domínio do conteúdo quanto pela dificuldade de acesso aos instrumentos, como mapas, bússolas, GPS, atlas, além das condições necessárias para a concretização de um trabalho com mais autonomia e criatividade no espaço escolar.

Muitas problematizações foram levantadas nesse encontro, e por meio delas construímos profícuas discussões em torno do tema, tomando como referência os textos disponibilizados para leitura e debate nesse primeiro momento. Dessa maneira, realizamos debates sobre as seguintes questões: Como a cartografia escolar contribui para a educação geográfica? Quais as principais contribuições do estudo dos mapas do atlas escolar municipal no processo de ensino e aprendizagem? Quais habilidades espaciais são desenvolvidas a partir da cartografia escolar? Quais os principais encaminhamentos didático-pedagógicos para o trabalho com a cartografia escolar em sala de aula?

Essas questões não foram respondidas textualmente/oralmente, mas serviram para o grupo começar a pensar sobre as possibilidades de entender a cartografia como uma linguagem no ensino de Geografia, da qual a cartografia escolar faz parte. Nesse debate, considerando as reflexões teóricas sugeridas para o encontro, ficou evidente que a cartografia escolar se tornou uma área do conhecimento com o compromisso de propiciar ao ensino de Geografia novas possibilidades e novos olhares para se pensar o espaço vivido como um potencial produtor de conhecimento. Nesse contexto, alguns encaminhamentos foram realizados para subsidiar o aprofundamento das reflexões e proposições das atividades que visaram o alargamento do conhecimento geográfico alicerçado na cartografia escolar. Assim, propusemos que os grupos, definidos na dinâmica de apresentação, elaborassem uma atividade envolvendo as noções cartográficas com ênfase no estudo do lugar de vivência para uma aprendizagem significativa e investigativa, no sentido de atribuir significado ao novo conhecimento (conteúdo ou conceito geográfico), à medida que organizamos as ideias e nos situamos no espaço.

³³ Disponível em:

<https://www.mentimeter.com/s/3ba42cbf25021da5b1fe7ffcb10b687/1425896c3e8d/edit>.

As atividades referentes a essa proposta e apresentadas pelos cursistas foram relacionadas aos itens “Orientação e localização”, “Referências do lugar de vivência” e “Percepção espacial do local ao global” (Apêndice E). Após as atividades realizadas pelos grupos³⁴ laranja, vermelho, azul e branco, solicitamos a socialização e reflexão das propostas, considerando os encaminhamentos iniciais. Para isso, distribuimos as atividades de modo que as equipes avaliassem o trabalho elaborado por outra equipe, propondo que todos os grupos preenchessem o quadro síntese para expressarem suas ideias sobre as propostas apresentadas, a fim de que, a partir desse conteúdo, cada grupo avaliasse a proposta de outro grupo, com a intenção de refletir sobre os encaminhamentos e, também, contribuir com novas proposições e/ou situações no tratamento da temática.

Quadro 5 – Elementos e questões a serem considerados nas propostas didáticas

Atividade	Tema Abordado	As reflexões apresentadas se relacionam com a sua prática em sala de aula? Explique.	Houve estratégias consideradas relevantes no processo da educação geográfica? Quais?	Houve proposições que garantam a interação, problematização e posicionamento dos envolvidos na atividade? Justifique.	Sugestão de práticas mais criativas para abordar o tema da atividade.
-----------	---------------	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto de tese

As análises das atividades proporcionaram algumas reflexões coletivas importantes, comuns a todas as propostas, principalmente sobre a relevância das estratégias de ensino, considerando que demandam a participação efetiva dos estudantes e que envolvem as questões do lugar de vivência para a construção do conhecimento geográfico no âmbito escolar. Ademais, o protagonismo e a interação dos alunos foram outros pontos destacados nas propostas, dada sua relevância na realidade discente, e ainda por propiciar a problematização de situações que interferem no seu cotidiano e que precisam de posicionamentos da sociedade. Importante notar que todos os grupos apontaram aspectos que poderiam ser ajustados nas propostas, levando em conta os princípios da extensão dos

³⁴ Inicialmente, fizemos os agrupamentos considerando os critérios de localização e local de trabalho dos cursistas (deixamos separados para viabilizar o pensamento a partir de diferentes experiências e contemplação das realidades do espaço escolar em que atuam) e definimos os grupos pelas cores: laranja, vermelho, azul e branco. No decorrer do primeiro módulo, precisamos fazer alterações nessa estrutura, pois, com a não participação/desistência de muitos cursistas, houve a necessidade de reorganizar os grupos para garantir equilíbrio e melhores condições de trabalho. Assim, o grupo branco foi desfeito, mantendo-se o grupo laranja composto pelos cursistas A, B e C, grupo vermelho formado pelos cursistas D, E e F e grupo azul formado pelos cursistas G, H e I.

fenômenos, as analogias e a explicação das causalidades, com o intuito de abrir frente a outras investigações.

Durante as apresentações das análises das proposições didáticas dos grupos, estabelecemos algumas convergências e distinções entre as atividades, visto que cada material expressava uma relação específica com os conteúdos de localização e orientação, mas relacionadas entre si. Dessa forma, a nossa primeira expectativa sobre as atividades do curso foi plenamente atingida, já que as análises dos professores apresentaram as categorias e os conceitos básicos da Geografia, sugeriram ajustes nas propostas e até indicaram leituras que poderiam subsidiar as interpretações das situações vivenciadas.

Para as oficinas, devido ao momento virtual, utilizamos diferentes estratégias para movimentar nossos encontros, estimular e motivar os cursistas e, de uma forma muito contemporânea, resgatar o lúdico, referente à busca de sentido e significado aos conhecimentos, tornando a sala de aula mais dinâmica, estimulante e instigante, sem perder de vista o foco na aprendizagem da Geografia emancipatória e significativa (CHALITA, 2015), que vai se perdendo nos anos finais e que contribui para a visibilidade dos conceitos, bem como para a relação com outros conceitos trabalhados intensamente no campo geográfico.

Figura 9 – Conteúdos/conceitos geográficos desenvolvidos nas atividades da Oficina 1



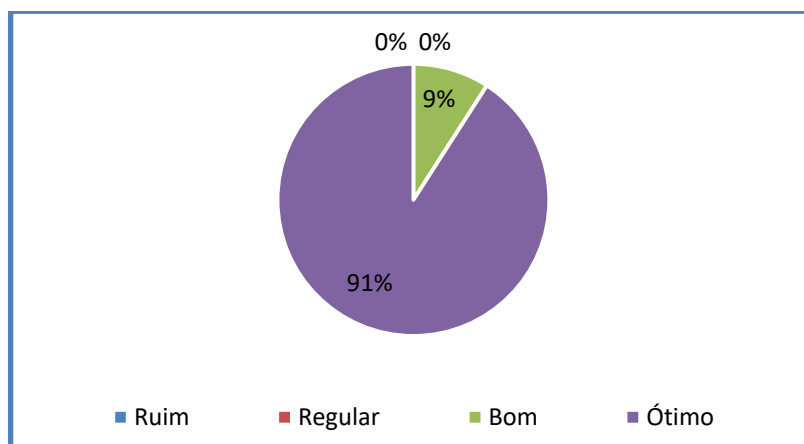
Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Depois de todas as reflexões relativas às atividades do curso “Cartografia escolar: criando possibilidades para o estudo das representações espaciais do lugar”, solicitamos que os cursistas destacassem os principais conteúdos/conceitos geográficos representados nos materiais socializados e que fizessem relação com o atlas do município. As respostas com maior número de ocorrências podem ser observadas na Figura 9. Essa nuvem de conteúdos e conceitos geográficos proporcionou a construção de inúmeros diálogos sobre a amplitude da proposta do trabalho com os mapas municipais, como também sobre a necessidade de pensarmos em diferentes propostas teórico-metodológicas para mobilizar os alunos na elaboração de um pensamento geográfico.

A falta de motivação dos alunos para os estudos, sobretudo na disciplina Geografia, é uma realidade apontada muito frequentemente pelos próprios alunos. No entanto, é fundamental a compreensão de que é papel do professor orientar e intervir nessa motivação. Além de inserir dinâmicas de aulas mais atrativas, o professor poderia trabalhar com os alunos no sentido de sensibilizá-los, de organizar os temas de estudos, esforçando-se para lhes apresentar a relevância desses temas para suas vidas. É premente que se considerem os processos próprios dos alunos, que não são puramente cognitivos e racionais. Os alunos são, como todas as pessoas, seres complexos, inacabados, em desenvolvimento e movimento, cuja motivação resulta de fatores racionais, afetivos, inconscientes, que estão interligados e devem ser apreciados. Ao professor cabe compreender os alunos em sua complexidade e buscar motivação com eles, estabelecendo relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados, pré-definidos totalmente e fechados. Tudo isso, evidentemente, não garante mobilizar a motivação dos alunos, mas é condição básica para se manter um ambiente escolar respeitoso, e potencialmente motivador, sendo, assim, passível de desencadear aprendizagens significativas (CAVALCANTI, 2019, p. 150-151).

Portanto, quando pensamos em estratégias de ensino que aproximem e envolvam os alunos com as situações de sala de aula, de forma a tornar o aprendizado significativo e prazeroso, o desafio é constante. Considerando esse desafio, para finalizar cada um dos módulos e oficinas, e com o propósito de conhecer as demandas dos cursistas, disponibilizamos um formulário para avaliação (Apêndice D) das atividades do curso.³⁵

³⁵ Ao final de todas as oficinas, aplicamos o Formulário de avaliação (Apêndice 4) para conhecer as impressões dos cursistas sobre as atividades e avaliar a proposta que estava sendo desenvolvida no curso.

Gráfico 6 – Sobre os materiais e recursos utilizados no Módulo 1 do curso “GeoAtlas”

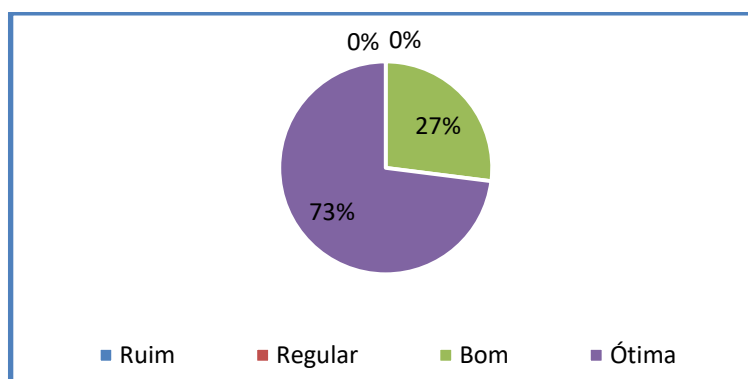
Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Como pode ser percebido, nesse formulário evidenciamos a intenção de avaliar a qualidade das atividades do curso, sendo essa devolutiva dos cursistas muito importante para re(pensar) o andamento das atividades. Quanto às devolutivas dos participantes das oficinas, em geral, as respostas foram positivas, o que motivou a continuação do trabalho com ainda mais dedicação e interação. Na mensuração escalar, atribuída em 1 (Ruim), 2 (Regular), 3 (Boa) e 4 (Ótima), observamos que os materiais e recursos utilizados no Módulo 1 atenderam às expectativas dos cursistas, levando a maioria dos cursistas (91%) a considerá-los ótimo.

Considerando que a formação docente precisa ser dialógica e estruturada por pensamentos e ideias que conectem os professores às suas necessidades cotidianas com diferentes métodos e estratégias de ensino, buscamos conhecer a percepção dos professores acerca da organização do nosso trabalho ao questioná-los sobre a divulgação das aulas e atividades do curso. Para essa pergunta, 73% dos cursistas sinalizaram que foi ótima e os demais (27%) apontaram que foi boa. Ressaltamos, mais uma vez, a relevância desse processo avaliativo, haja vista que nosso objetivo consistiu em promover uma formação dialógica, articulando todas as etapas com os cursistas.

Para conhecer a percepção dos professores sobre o conteúdo do Módulo 1, do seu alcance e da sua eficácia, apresentamos algumas situações para os cursistas responderem, com destaque para os objetivos do curso, a carga horária e a sequência dos assuntos, tendo assim um retorno significativo, conforme representado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Acerca da divulgação das aulas e atividades no Módulo 1 do curso “GeoAtlas”

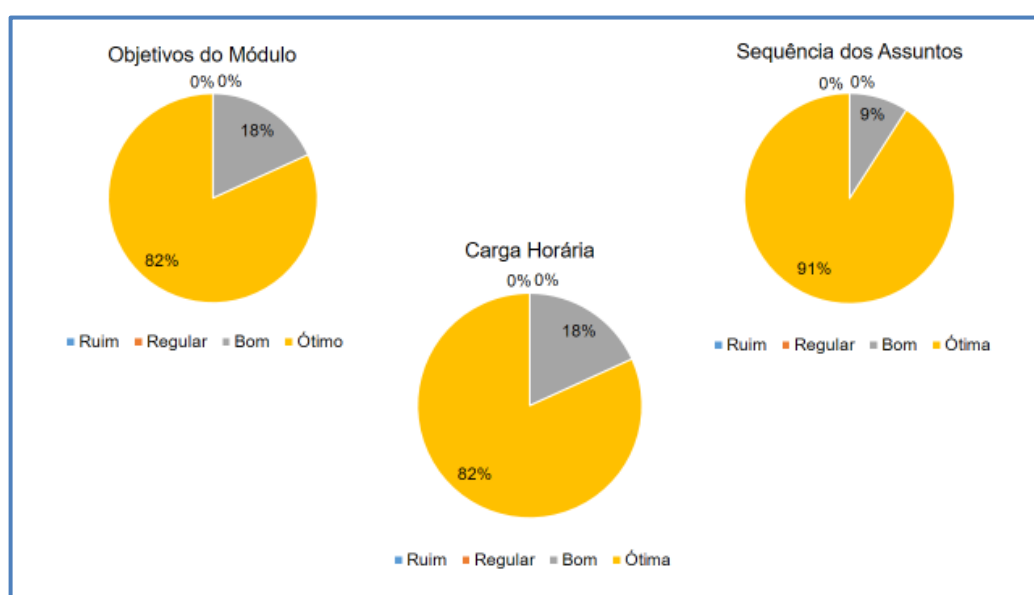


Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Essas sinalizações proporcionaram mais segurança para continuarmos estruturando os demais encontros de forma mais interativa e mais adaptativa às demandas do grupo. Cabe mencionar que no desenrolar do curso sempre retomávamos a proposta inicial para não perder de vista o foco do trabalho, o que resultava em amadurecimento das demandas e sinalização de novos aprofundamentos nos estudos e nos fundamentos das propostas das atividades.

As atividades do Módulo 1 também foram avaliadas (Gráfico 8). Questionados sobre a coerência/clareza dos temas, 82% dos cursistas consideraram ótima. Essa tarefa é um desafio que demanda a retomada dos objetivos do curso a todo instante.

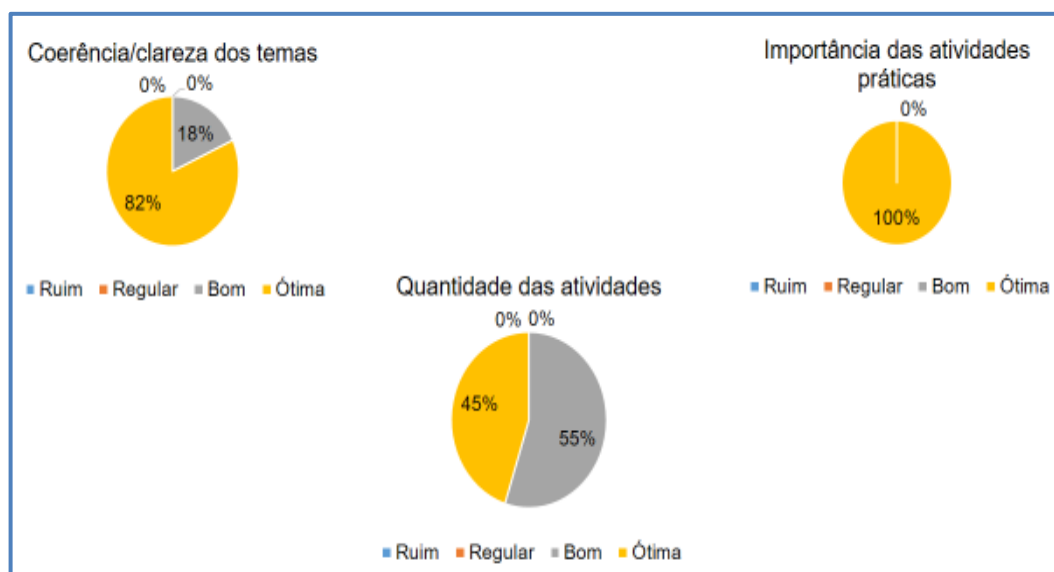
Gráfico 8 – Sobre a avaliação dos objetivos, da carga horária e da sequência dos assuntos do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

A importância das atividades práticas na formação docente foi destacada pelos cursistas, que consideraram 100% ótima. E no caso desse Módulo, tivemos o cuidado de propor atividades individuais e coletivas para desenvolver diferentes aprendizados. Fizemos quatro atividades práticas (três em grupo e uma individual) no primeiro Módulo, cuja carga horária foi de 12 horas (quatro síncronas e oito assíncronas), com duração de uma semana, quando a maioria (55%) dos professores afirmou que foi boa e os demais (45%), ótima. A inserção das atividades remotas com controle de tempo no curso de formação foi um desafio no contexto do curso, pois muitos professores ainda estavam limitados na operacionalização das tarefas no formato digital, exigindo um esforço mútuo nas orientações e realizações de cada proposta.

Gráfico 9 – Sobre a avaliação da coerência/clareza dos temas, da quantidade de atividades e da importância das atividades do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

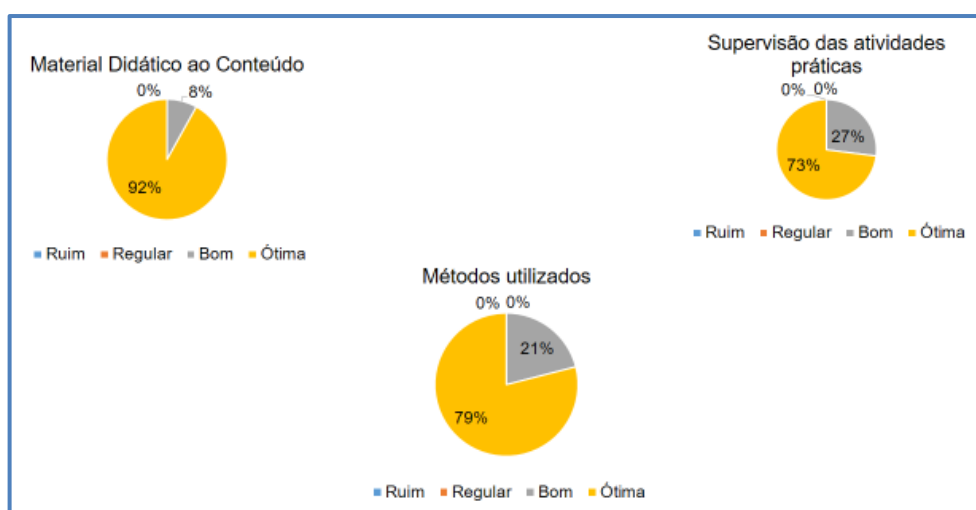
Nossa intenção, durante essa primeira semana de curso, consistiu em organizar estratégias para conhecer melhor os integrantes e seus conhecimentos sobre os temas em debate. Essas atividades foram imprescindíveis nesse processo. Nesse propósito, buscamos conhecer a percepção dos participantes acerca do material didático do conteúdo, que foi analisado pelos cursistas (92%) como ótimo.

Além disso, visto que a escolha de cada material é relevante nesse processo no contexto de ensino remoto, e considerando que o método utilizado repercute no processo de ensino e aprendizagem, os professores tiveram a oportunidade de

avaliar nosso trabalho nesse quesito, e 79% opinaram que o método adotado para a aplicação das atividades foi ótimo, e 21%, bom. Tínhamos uma preocupação constante com o acompanhamento/orientações das atividades práticas remotas e pelo retorno dos cursistas, e assim pudemos colaborar significativamente nessa etapa, pois 73% afirmaram que esse acompanhamento foi ótimo e 27%, bom.

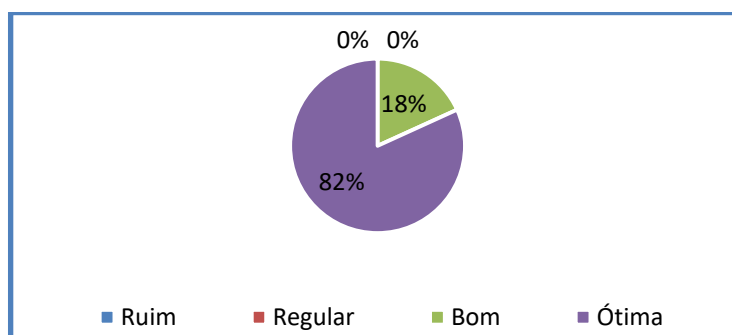
Não poderíamos deixar de pensar sobre a satisfação dos cursistas, sobretudo a respeito do que foi trabalhado no Módulo e sobre a condução de todas as atividades. Podemos afirmar que esse retorno foi bastante positivo, já que 82% consideraram ótimo e 18%, bom (Gráfico 11). Com isso, legitimavam-se perspectivas mais efetivas sobre a articulação da formação docente na dimensão do ensino de Geografia e da cartografia escolar na elaboração de um modo de pensar geográfico em sua complexidade.

Gráfico 10 – Acerca da avaliação do material didático e do conteúdo, dos métodos utilizados e da supervisão das atividades práticas do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

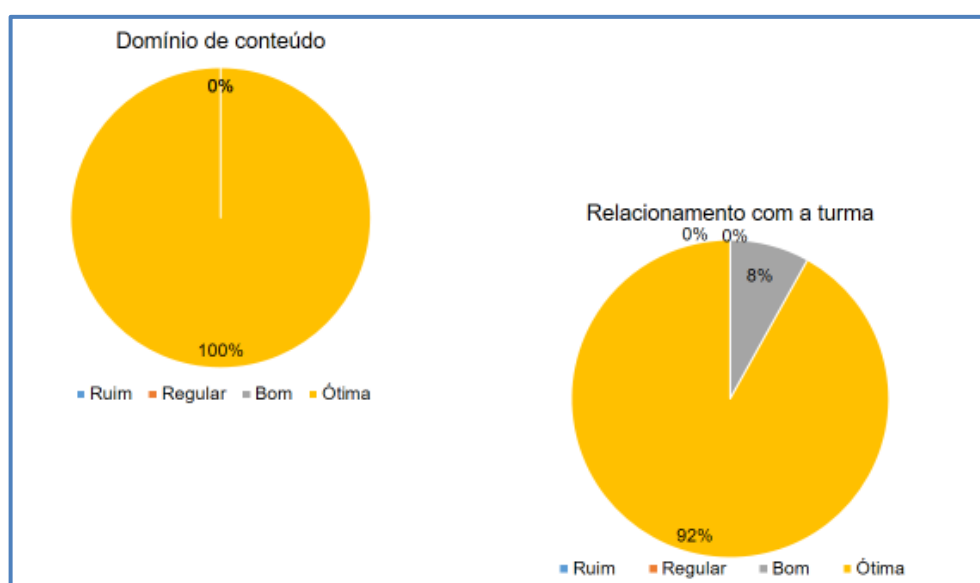
Gráfico 11 – Avaliação geral do Módulo 1 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

A primeira dificuldade vivenciada pelos mediadores do curso, nessa condição e situação de ensino remoto, diz respeito à impossibilidade de desenvolver uma relação mais próxima e particular com os cursistas, atendendo às demandas mais subjetivas. Pensando nisso, incluímos no formulário algumas questões sobre os ministrantes relacionadas ao domínio de conteúdo (Gráfico 12), e 100% responderam que foi ótimo; quanto ao relacionamento com a turma, 92% responderam que foi ótima e 8%, bom. Embora tenhamos mudado o formato do curso, da proposta presencial para a remota, observamos que nesse primeiro momento isso implicou num grande investimento de tempo e energia para cumprir com as tarefas, já que muitas vezes as orientações não chegavam a todos ao mesmo tempo, demandando um diálogo mais efetivo.

Gráfico 12 – Avaliação sobre o domínio de conteúdo e relacionamento com a turma durante o Módulo 1 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Também propusemos aos participantes do curso que, caso desejassem, incluíssem sugestões e/ou comentários sobre os trabalhos desenvolvidos no primeiro Módulo (Figura 10), além de discorrerem sobre o fato de os conhecimentos adquiridos estarem ou não relacionados com as práticas de sala de aula. Constatamos, com base nessas respostas, que houve uma relação profícua durante todo o trabalho apresentado com os saberes e as práticas do cotidiano desses professores. Pelos comentários em destaque na Figura 10, notamos que essa formação dialógica e colaborativa, que coloca a todo instante o saber do professor

em evidência, é capaz de provocar inúmeras reflexões sobre o protagonismo docente, na elaboração de uma educação geográfica pensada no contexto da escola e no desenvolvimento de estratégias baseadas nas perspectivas dos sujeitos envolvidos em todo o processo educativo. Ao mesmo tempo, ainda em consideração às manifestações dos professores, percebemos que o processo formativo é cada vez mais urgente se pretendemos oferecer uma prática mais assertiva e plural.

Figura 10 – Comentários dos cursistas sobre o Módulo 1 do curso “GeoAtlas”

OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NESTE MÓDULO SÃO APLICÁVEIS NA SUA ROTINA DE TRABALHO? JUSTIFIQUE.
➤ "Sim. Elas contribuem bastante no desenvolvimento das atividades e conteúdos que são trabalhados com a turma nas aulas". ➤ "Sim. Os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos nesse módulo contribui na aplicação dos conceitos geográficos e cartográficos na sala de aula possibilitando a aprendizagem significativa dos alunos". ➤ "Sim. Os conteúdos relacionados às noções cartográficas e suas diversas aplicações no processo de ensino e aprendizagem são efetivos. As discussões teóricas foram/são essenciais para uma reflexão acerca dos conteúdos que podem ser trabalhados em aula e as trocas de ideias e experiências foram muito úteis para o crescimento profissional". ➤ "Sim. As temáticas e materiais apresentados são claros e ricos para serem trabalhados em sala de aula". ➤ "Sim. Conhecer o nosso município através dos atlas e adquirir conhecimento sobre o tema". ➤ "Sim. Os assuntos são trabalhados diariamente nas aulas de Geografia". ➤ "Sim. Trata do lugar de vivência dos alunos". ➤ "Sim. Os conteúdos são trabalhados no decorrer das aulas". ➤ "Sim. Eles contribuem no desenvolvimento das atividades e conteúdos que são trabalhados com as turmas nas aulas". ➤ "Sim. Conhecer o nosso município através do atlas e adquirir conhecimento sobre o tema". ➤ "Sim. Traz sugestões e temas vinculados às práticas em sala de aula".

Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Nessa perspectiva, ainda precisamos reconhecer as lacunas, dificuldades e desafios para se desenvolver a educação geográfica centrada na elaboração de conceitos pelos mapas municipais. Os comentários dos professores acerca das possibilidades/aplicabilidades do trabalho desenvolvido no curso foram premissas iniciais para a formulação de uma série de desdobramentos orientadores para os cursos de formação de professores. Nesse contexto, identificamos alguns dilemas e percalços comuns nos espaços formativos, o que levou aos necessários ajustes do formato das oficinas e ao encaminhamento das atividades de modo que em todo o processo a ciência geográfica fosse evidenciada e aprofundada, especialmente na referência ao lugar de vivência.

Mas ainda, analisando as propostas dos cursistas sobre as práticas com as noções cartográficas (Apêndice E), sentimos a necessidade de que os professores fizessem apontamentos com uma relação mais direta dos conteúdos e conceitos

trabalhados com os cenários do cotidiano da sala de aula, considerando as suas experiências acumuladas na prática e nas análises frente às teorias construídas, com foco na mediação pedagógica. Nesse momento da pesquisa, reforçamos as ideias e ações para viabilizar essa mediação nas propostas de ensino com a cartografia escolar e o estudo do lugar.

5.2 OUTROS OLHARES – A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Esse momento foi marcado pela conversa com os cursistas sobre as propostas das atividades (assíncronas) desenvolvidas no decorrer da semana e pelas *sistematizações* das principais questões relativas à cartografia escolar enquanto área do conhecimento, e de suas contribuições na educação geográfica. Assim, fizemos algumas reflexões sobre “A cartografia como linguagem no ambiente escolar”, tomando como referência os objetivos da escola na superação dos limites do senso comum, incentivando o olhar sistemático, metodológico e, conceitualmente, amparado que faz parte do conhecimento científico.

Nesse contexto, retomamos o objetivo da educação geográfica no desenvolvimento da compreensão da espacialidade dos fenômenos geográficos, o que provocou alguns questionamentos, sintetizado na seguinte pergunta: Como podemos ensinar a ler o mundo com os conteúdos e conceitos geográficos, com a visão geográfica, com uma observação e pensamento que de fato contribua para ler as diferentes paisagens, lendo mapas? E no decorrer dessa reflexão destacamos a relevância de enfatizar os conceitos geográficos e o uso dos conceitos da cartografia escolar (legenda, escala, ponto de referência, imagem bidimensional e tridimensional, mapa mental, croquis cartográficos) para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Durante essa investigação, apresentamos aos professores a proposta de trabalho já mencionada no capítulo sobre o percurso metodológico, com diferentes representações cartográficas do município de Jacobina, sempre problematizando as possibilidades de mediação didática para a leitura cuidadosa e crítica das representações e os principais conteúdos e conceitos geográficos que podem ser explorados em sala de aula, além de evidenciar a contribuição desse conhecimento para repensar a realidade que estamos produzindo.

As análises de diversos mapas do município de Jacobina, obtidos por levantamentos de representações cartográficas construídas por outras pesquisas (Apêndice F), foram disponibilizadas para os professores cursistas, o que produziu valiosos resultados. Essa investigação revelou muitos aspectos geográficos do lugar de vivência, e os professores puderam questionar, sob diferentes olhares e experiências, os problemas recorrentes em Jacobina que precisam ser pensados em sala de aula, no intuito de desenvolver um pensamento mais aprofundado e até promover a mobilização para a transformação da realidade apresentada (Apêndice G).³⁶ As propostas de atividades construídas pelos professores evidenciaram a relação dos fenômenos mapeados com outras questões que se desdobram no seio da sociedade e que têm relevância social.

Dentre esses mapas do município (Apêndice F), as representações cartográficas escolhidas pelos grupos para o desenvolvimento das atividades foram estas: “Áreas úmidas e faixa de 30m ao longo das margens dos rios”; “Vista aérea da área urbana do distrito Jacobina em 2008, principal rede de drenagem, estradas e serras próximas”; “Rota da Lama da Yamana Gold (zona de autossalvamento – ZAS) em Jacobina, Bahia”. Em relação às observações dos cursistas sobre essas representações, destacamos as impressões a seguir:

Os mapas são ricos em informações e revelam elementos e fatores específicos dos principais problemas socioambientais do cotidiano da população de Jacobina e que estão ligados aos conceitos e conteúdos geográficos que trabalhamos em sala de aula (Oficinas, Grupo Azul, Cursista H).

São materiais riquíssimos para explorar e aprofundar aspectos da Geografia do lugar. Agora fica mais fácil porque temos esses mapas disponíveis e o desafio é elaborar situações didáticas para explorar esses conteúdos expressos em cada representação (Oficinas, Grupo Laranja, Cursista A).

Essas afirmações reforçam a nossa defesa em elaborar situações didáticas ancoradas no estudo do lugar e no uso da linguagem cartográfica para pensar os conteúdos e conceitos geográficos. Nessa mesma lógica, durante os encaminhamentos das atividades (Apêndice G), destacamos questões associadas à ocupação do espaço urbano e aos riscos da atividade mineradora, associados aos problemas já recorrentes em outras regiões do Brasil. Muitas dessas inquietações são relevantes para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (seja pela leitura,

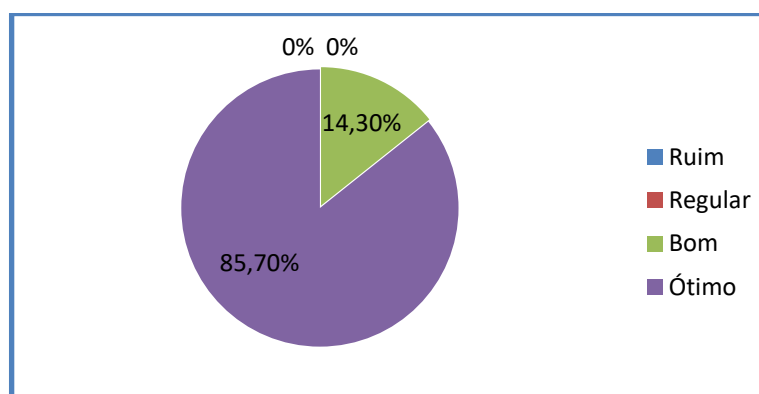
³⁶ As atividades dos grupos (Apêndice G) contemplam as possibilidades de práticas de leitura e interpretação dos mapas municipais, promovendo um olhar investigativo da realidade circundante.

análise, interpretação, problematização ou correlação) e do pensamento espacial (no sentido de compreender as ordens e estruturas espaciais), de modo que reconheçam a sua realidade enquanto parte de uma dinâmica mais complexa da sociedade. Diante dessas provocações, os professores destacaram inúmeras possibilidades de estudo do lugar nas aulas de Geografia, como podemos observar no fragmento abaixo:

Esses mapas são ricos para subsidiar as observações in loco, a partir de atividades de estudo do meio como as aulas de campo, que visam identificar e refletir sobre as principais características físico-naturais da cidade de Jacobina, além dos problemas que já enfrentados no cotidiano, como as enchentes, devastação das áreas úmidas, sufocamento dos rios, riachos e nascentes, reverberando constantes problemas socioambientais associados à dinâmica das atividades mineradoras na cidade de Jacobina (Oficinas, Grupo Laranja, Cursista A).

Percebemos, dessa maneira, uma sensibilização no olhar do professor para os problemas do cotidiano e um avanço na proposição de estratégias para se ampliar o debate sobre esses problemas nas aulas de Geografia. Por isso, nesse momento da pesquisa, buscamos elaborar situações de aprendizagem que permitissem refletir sobre a cartografia escolar no ensino de Geografia e, após o trabalho coletivo com os professores acerca das principais teorias e da resolução de atividades práticas, fizemos a avaliação da divulgação de todas as etapas de trabalho, avaliada pela maioria (85,7%) como ótimo, conforme destacamos abaixo:

Gráfico 13 – Avaliação da divulgação das aulas e atividades do Módulo 2 do curso “GeoAtlas”



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

A carga horária de 10 horas (3 horas síncronas e 7 horas assíncronas) para a realização das atividades referentes a esse tema foi bem avaliada pelos cursistas, que ressaltaram a possibilidade de realização das leituras e do tranquilo desenvolvimento das atividades práticas.

Quanto aos objetivos do módulo, sequência dos assuntos, coerência/clareza dos temas, importância das atividades práticas, material didático e conteúdo e adequação e condução das atividades práticas, 100% dos cursistas consideraram este item ótimo. Essa aprovação da proposta de trabalho significou ainda mais segurança e entusiasmo para dar continuidade às oficinas com mais empenho e atenção. A esse respeito, cabe considerar que a apresentação de diferentes temas através de mapas temáticos relativos aos fenômenos do município de Jacobina permite a leitura coletiva e a condução do olhar para diferentes representações do município de Jacobina com os cursistas, favorecendo a formulação de muitas questões relacionadas às possibilidades da leitura espacial e da interpretação crítica da organização do lugar de vivência. Nesse sentido, sabemos que muitas investigações podem ser desenvolvidas por intermédio da linguagem cartográfica em sala de aula, com diferentes apontamentos, abordagens e perspectivas de análises, a partir dos mapas em destaque, para um trabalho mais colaborativo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para tanto, o papel da didática, para além de um conjunto de atividades aleatórias, é tentar romper com a prática docente descontextualizada, ou seja, quando aplicada sem um sentido pedagógico, isso porque a didática tem uma função importante no processo educativo e no pensamento crítico, criativo e cuidadoso no âmbito da Geografia. Compreendemos, portanto, que o ensino e a leitura em Geografia pressupõem a criação de condições capazes de possibilitar a observação, estabelecer conexões entre os elementos do espaço e evidenciar os lugares de vivência de modo crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, a linguagem cartográfica pode orientar a qualidade da observação da realidade, por meio dos símbolos e signos e pela intervenção docente na elaboração de perguntas que auxiliem em todo o processo educativo.

Além disso, convém lembrar que a Geografia escolar tem se apoiado na cartografia como uma linguagem específica que possibilita a materialização do conhecimento geográfico escolar desde os primeiros anos de escola. É no ensino de Geografia, com a leitura do entorno da escola, por meio de observações e pela simples elaboração de um mapa mental, croqui ou percurso, mapa temático, que podemos notar as particularidades dos lugares e utilizar diferentes estratégias para perceber as permanências e mudanças dos lugares, assim como a extensão e distribuição dos fenômenos no contexto de determinadas realidades. Em síntese:

[...] analisar uma informação geográfica por meio do mapa é o início para se trabalhar ideias conceituais dos contextos dos lugares vividos. Dessa maneira, as atividades de aprendizagem utilizando mapas podem estimular os alunos a fazerem perguntas e a levantarem hipóteses (CASTELLAR, 2015a, p. 197).

E ainda em atenção às especificidades da linguagem cartográfica, é necessário considerar o seguinte:

É verdade que a cartografia tem uma técnica de representar os lugares, e também é verdade que é importante trabalhar todos os conteúdos, como fuso horário, coordenadas geográficas, legenda, escala e projeção cartográfica. Entretanto, isso não basta, porque os alunos precisam compreender a relevância desses conteúdos no cotidiano [...]. Nesse sentido, a cartografia é linguagem e, também, técnica. É um procedimento (uma metodologia), mas igualmente uma técnica que auxilia o método de análise de um fenômeno geográfico (CASTELLAR, 2015a, p. 199-200).

Acreditamos que, ancorados em estratégias de ensino que considerem os aspectos formativos da linguagem cartográfica, da leitura e elaboração de diferentes representações gráficas e cartográficas que interpretam situações do cotidiano, seja sim possível a elaboração do pensamento espacial na sua complexidade, que também requer o hábito de observar, comparar, relacionar, analisar, argumentar e elaborar pensamentos críticos sobre o que está sendo posto em evidência. Sob essa ótica, tomando como base essas referências e práticas desenvolvidas no decorrer do curso, fortalecemos a ideia de que é possível elaborar situações didáticas que superem a utilização de mapas apenas como um recurso para a localização de fenômenos, para, de modo significativo, promover a análise espacial com foco nos conteúdos e conceitos geográficos.

5.3 OUTROS OLHARES – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A REDESCOBERTA DAS REFERÊNCIAS NO LUGAR DE VIVÊNCIA

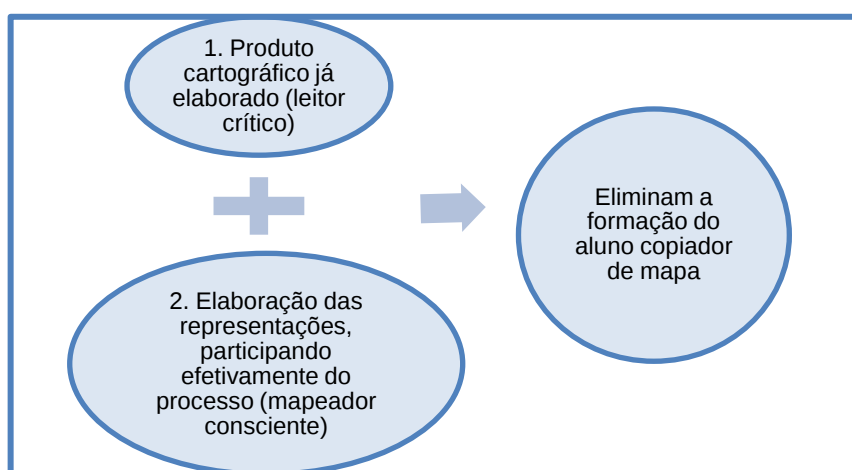
As discussões sobre a alfabetização cartográfica partiram das *socializações* das atividades realizadas nos grupos de trabalhos e seguiram com as *problematizações* acerca do tema. Para tanto, cabe destacar o fragmento abaixo:

[...] [a alfabetização cartográfica] contribui não apenas para que os alunos compreendam e utilizem os mapas como uma ferramenta básica da Geografia, mas também para que desenvolvam capacidades relativas à representação e compreensão do espaço. É por intermédio dessa linguagem que é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos,

estudar situações, entre outras coisas, sempre envolvendo a ideia da produção do espaço, sua organização e distribuição (BUENO, 2018, p. 76).

Com base nesse entendimento, podemos afirmar que a ênfase da educação geográfica nos lugares de vivência oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências. E é pensando sobre essa questão, de acordo com Simielli (2018, p. 108), que precisamos e “[...] podemos usar cada vez mais a cartografia em nossas aulas, pois ela facilita a leitura de informações para os alunos e permite um domínio do espaço de que só os alfabetizados cartograficamente podem usufruir.” Essas noções são fundamentais para a elaboração dos conhecimentos geográficos e podem ser um caminho para a ampliação dessas análises.

Figura 11 – Eixos de trabalho com a cartografia escolar



Fonte: Adaptado pela autora de Simielli (2018)

Ademais, outros conceitos importantes para a Geografia, articuladores do processo de compreensão da realidade, como paisagem, região, natureza, território, espaço, rede, fluxo e identidade vão se integrando e ampliando as possibilidades de análise mediante outras escalas geográficas. Nesse viés, o trabalho com a alfabetização cartográfica na educação básica pode partir dos níveis de trabalho propostos por Simielli (2018), na perspectiva de uma educação para a visão cartográfica, como localização e análise (tratamento do fenômeno isoladamente), correlação (combinação/associação das informações) e síntese (relação entre várias representações). Esses níveis precisam ser aproveitados e intensificados no trabalho com as imagens desde os primeiros anos de escola, sendo ampliados até a síntese para o desenvolvimento de um aluno leitor crítico e com domínio das representações espaciais. Como propõe Simielli (2018), é preciso trabalhar a cartografia a partir de

dois eixos (Figura 15), visando uma autonomia na leitura crítica do espaço e do mapeamento consciente.

Para tanto, o estudo do lugar que considera a alfabetização cartográfica é essencial no processo educativo, uma vez que permite ao aluno construir significados para o espaço do seu cotidiano e, ao mesmo tempo, estabelecer as relações com a sociedade em outras escalas de análise. Dada a relevância do estudo do lugar, as práticas de ensino relacionadas ao espaço vivido, ao lugar percebido e concebido pelos alunos, são essenciais no contexto escolar. Cenário que pode ser favorecido pela Geografia, que sempre se destacou nos estudos das questões relacionadas ao cotidiano. A esse respeito, um dos professores cursistas opinou da seguinte maneira:

Me senti desafiado no manuseio do Google Earth, ao mesmo tempo em que me percebi visibilizado com o acesso a um Programa que permite a visualização do meu lugar de vivência e das dinâmicas que desenvolvem no cotidiano a partir da percepção da linguagem cartográfica (Oficinas, Grupo Vermelho, Cursista D).

Ainda que o trabalho com algumas ferramentas tecnológicas ainda seja tímido entre boa parte dos professores, e que mesmo no contexto da pandemia e do ensino remoto muitas dificuldades são identificadas no acesso e manuseio de sites, programas e aplicativos que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem, buscamos, frequentemente, realizar intervenções que objetivassem a reflexão acerca das condições são apresentadas para a localização de cada referência mapeada e das relações socioespaciais estabelecidas em cada representação (Apêndice H).³⁷ Desse modo, a reflexão sempre superava a atividade descritiva e punha os cursistas a pensarem sobre o processo de mediação didática para uma análise que considerasse a totalidade da realidade, identificando as coerências e incoerências são reveladas na produção do espaço, observando como esses aspectos interferem ou inter cruzam nas nossas atividades cotidianas.

Além disso, o debate promovido com base nessas atividades (Apêndice H) contemplou a relevância de se estudar o lugar a partir de sua representação e de uma análise espacial sobre as contradições que se manifestam na dinâmica da sociedade, atentando ao modo como estamos envolvidos nos processos produtivos. É nesse sentido que a mediação didática faz a diferença, com os apontamentos e

³⁷ As atividades elaboradas a partir das práticas de mapeamento e reflexões do lugar de vivência (Apêndice H) conduziram ao diálogo sobre como o aluno pode pensar geograficamente por intermédio das orientações do professor para um novo olhar das práticas espaciais cotidianas.

intervenções necessários para a ampliação das representações e compreensão dos movimentos inerentes à produção do espaço. Logo, não podemos perder de vista a compreensão de que é preciso reconhecer a dimensão formadora da cartografia na elaboração de conhecimentos geográficos relacionados ao próprio lugar de vivência e fundamentados na observação e representação do espaço.

Figura 12 – Comentários dos cursistas sobre a aplicação das atividades do Módulo 3 do curso “GeoAtlas”

OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NESSE MÓDULO SÃO APLICÁVEIS NA SUA ROTINA DE TRABALHO? JUSTIFIQUE.
➤ “Sim. Os mapas e imagens podem ser ajustados ao conteúdo trabalhado e assim junto ao espaço de vivência dos alunos, aproximar e aguçar os mesmos a investigarem e se verem como agentes pertencentes e transformadores do lugar onde vivem”.
➤ “Sim. A forma como os conteúdos foram debatidos e trabalhados durante os encontros permitem um horizonte de possibilidades a se trabalha esses conteúdos”.
➤ “Sim. É importante atualizar o conhecimento. Nosso município precisava de um trabalho como esse, para colaborar no processo de ensino e aprendizagem do nosso alunado”.
➤ “Sim, pois trouxe informações novas que subsidiarão as práticas em sala de aula”.
➤ “Sim. Trata-se de assuntos importantes que fazem parte do nosso lugar de vivência dando sentido para as aprendizagens que serão construídas”.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

As práticas com os mapas, baseadas na leitura e na interpretação das representações cartográficas, representam uma boa possibilidade de desenvolver a autonomia docente, através das novas estratégias de ensino, como o uso de programas digitais e diferentes ferramentas que auxiliam na representação espacial do lugar de vivência e que promovem a criatividade e o espírito inventivo dos docentes, construídos ao longo das suas experiências pessoais e profissionais e estimulados, muitas vezes, pelo olhar atento das demandas dos seus alunos. Sendo assim, auxiliar a formação docente com um material elaborado e pensado coletivamente sobre o lugar de vivência, e sob o viés da análise espacial, é um dos preceitos para a mobilização do pensamento espacial, haja vista que todo o esforço do professor de Geografia em sala de aula precisa buscar atingir o objetivo de formar o pensamento espacial. Para isso, é necessário criar situações de ensino que sigam além da localização e que procurem compreender as dinâmicas e implicações das localizações e processos. Essas reflexões foram essenciais para o aproveitamento da oficina que contemplou essa temática, uma vez que, pelo percurso que cada

professor estabeleceu, pudemos visualizar seu lugar de vivência, como destacamos na Figura 12.

Para desenvolver as atividades propostas nessa oficina, utilizamos as ferramentas do Google Earth (Apêndice F), por meio do qual construímos os mapas, observando, a priori, os conhecimentos cartográficos e, a posteriori, refletindo sobre as relações estabelecidas nesses lugares destacados pelos professores cursistas mapeadores. Cabe mencionar que mantivemos um olhar cuidadoso sobre as possibilidades de se aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em sala de aula com os alunos nas aulas de Geografia.

A avaliação de todo o trabalho desenvolvido com essa temática, também, propiciou apontamentos importantes, pois, mesmo muitos cursistas apresentando dificuldades no uso da linguagem cartográfica para o ensino da Geografia, considerando as suas particularidades e aplicação na construção de um mapa, bem como na operacionalização do Google Earth para a construção do mapa com suas referências, os professores sinalizaram a necessidade de expansão e aprimoramento dessas atividades em sala de aula, visando o estudo do lugar de vivência ancorado nas inovações tecnológicas e em suas inter-relações com os saberes geográficos. O que, mais uma vez, evidenciou a necessidade da formação continuada para ressignificação dos conteúdos e conceitos geográficos, no intuito de que consigamos formar alunos conhecedores da sua própria história, leitores críticos e mapeadores conscientes (SIMIELLI, 2010).

Essas interferências dos professores, com os devidos questionamentos sobre as representações, representam um valioso retorno em relação ao novo olhar para a organização do lugar de vivência e às possibilidades de observações e elaboração de conhecimentos geográficos na escala local para o desdobramento de estudos dos fenômenos geográficos em escalas menores. No entanto, apesar da identificação de avanços nas concepções dos professores cursistas sobre as possibilidades de aprender e ensinar Geografia pela cartografia escolar e das inovações tecnológicas, urge que priorizemos práticas escolares com problematizações que conduzam à formação de pensamentos e raciocínios geográficos que exigem uma leitura das representações para além do nível elementar, ou seja, para uma leitura mais abrangente e que envolva a articulação entre os saberes do cotidiano e os conceitos específicos da Geografia.

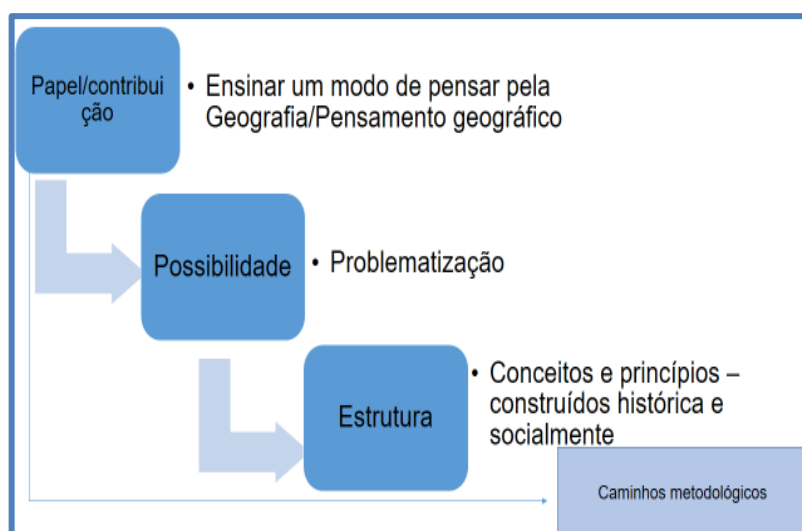
5.4 OUTROS OLHARES – CONHECENDO OS MAPAS DO ATLAS: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Esse Módulo, intitulado “Conhecendo os mapas do atlas: questões teóricas e metodológicas”, foi marcado pelo início do trabalho com os mapas do atlas. Após esse momento, disponibilizamos todo o material referente ao primeiro tema do atlas – “Conhecendo o município de Jacobina”. Nesse contexto, discutimos sobre o uso de mapas e atlas em sala de aula, com destaque para o significado dos mapas no ensino de Geografia, em conformidade com o que destacam estes autores:

[...] nas aulas de Geografia, os mapas, quando aparecem, comumente se restringem à expressão da localização de componentes espaciais, pouco ou nada favorecendo a compreensão ou a expressão de entendimentos sobre a espacialidade dos fenômenos (ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 35).

Assim, percebemos que a Geografia na escola (Figura 13) associada a caminhos metodológicos com perspectivas crítica e interativa contribui para o fortalecimento de um pensar geograficamente, por meio de problematizações estruturadas por conceitos e princípios construídos socialmente. Desse modo, é importante notar que os conteúdos e conceitos geográficos podem ser evidenciados no trabalho com os mapas municipais, e a “[...] incorporação de atlas escolares à prática de sala de aula constitui-se numa das formas encontradas para viabilizar a apresentação e o uso de mapas no ensino” (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14617).

Figura 13 – A Geografia na escola



Fonte: Adaptado pela autora de Cavalcanti (2019)

Nesse processo, a educação geográfica tem papel importante, haja vista as inúmeras contribuições teóricas e experiências práticas. Nesse viés, as estratégias de ensino/caminhos metodológicos associadas à Geografia, em sala de aula, buscaram a elaboração de um modo de pensar atento aos diferentes conteúdos e conceitos geográficos. Após esse momento do curso, notamos que os professores cursistas vivenciaram uma redescoberta do atlas para significação desses conteúdos e conceitos geográficos – ideia remete à compreensão do atlas como um material didático importante para a educação geográfica, com ênfase no estudo do lugar.

Embora tenham sido vistos apenas como material para consulta, fato que se estende até os dias atuais, sob a perspectiva de um ensino ainda arcaico e voltado apenas para a localização dos fatos ou fenômenos, hoje percebe-se uma redescoberta dos atlas escolares como instrumento didático para o desenvolvimento das habilidades cartográficas (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14617).

Observações como a supracitada indicam as transformações fundamentais nas práticas escolares que visam à educação geográfica como um processo interativo e que evidenciam fatores relacionados à didática e à compreensão do processo de ensino e aprendizagem, centrado num olhar atento e cuidadoso dos conteúdos, conceitos e caminhos metodológicos que propiciam esse ensino significativo da Geografia.

Hodiernamente, muitos atlas escolares estão sendo elaborados com diferentes estruturas e demandas. Além disso, estão sendo pensados para ensinar um pensamento específico da Geografia com questões que podem ser relacionadas a diferentes escalas e contextos. Em decorrência disso, não há uma única maneira de lê-los, visto que a leitura dos mapas dos atlas está associada aos objetivos e aos interesses de cada leitor, bem como de sua habilidade em decodificá-los e dos seus conhecimentos sobre o que está sendo representado.

Nessa lógica, o atlas municipal pode ampliar o trabalho de construção da cidadania, pois o “[...] ensino do lugar, como uma categoria geográfica, por meio dos atlas escolares municipais, conduz o aluno e o professor à compreensão da cidadania como participação social e política” (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14617). Essa proposta, mesmo parecendo complexa, pois requer um posicionamento mais ativo e mais reflexivo dos sujeitos para investigar os aspectos e fenômenos geográficos do lugar, além de exigir conhecimentos de muitas dimensões, promove a

construção de um processo educativo mais dinâmico e significativo, com a valorização de conhecimentos que retratam a realidade vivenciada pelos alunos.

Entendendo o lugar como uma categoria geográfica que possui uma existência histórica e necessita estar contextualizada, os atlas escolares municipais e suas atividades cartográficas se constituem em um instrumento de exploração do espaço. O ensino do lugar por meio dos atlas escolares conduz à compreensão da cidadania como participação social e política. A apropriação do espaço de representação traz a compreensão da geografia escolar e de seu objeto de estudo (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14623).

Desse modo, durante a aplicação do curso com os professores, as reflexões das leituras e das propostas de atividades práticas com o atlas escolar favorecem um novo olhar sobre o significado do atlas escolar, que, agora, pode ser visto como um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma:

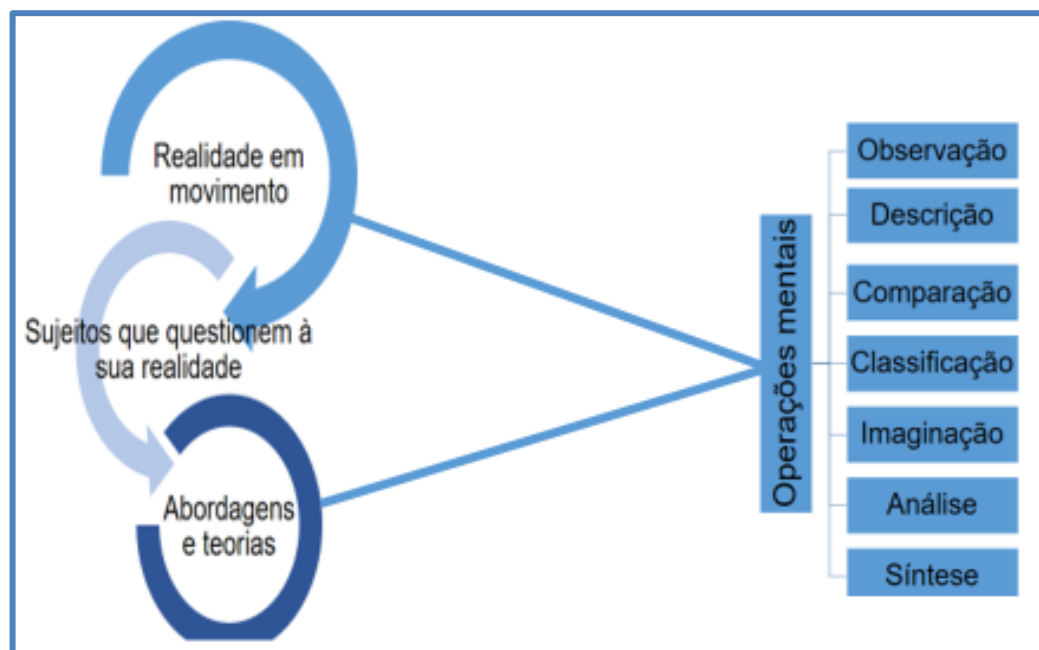
Os atlas escolares atuam como recursos mediadores na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, inferindo sobre o sujeito-aluno e sobre o sujeito-professor. No trabalho com os atlas, o olhar do aluno e do professor se direcionam para as convenções e símbolos impressos, mas também para os índices de fenômenos naturais e culturais que se apresentam no município, num contexto geográfico real. A partir da interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo, ocorre um elo entre a representação e a significação (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14623).

Por tudo isso, o atlas escolar municipal é um material pedagógico relevante para a educação geográfica, apresentando uma linguagem adequada e atenta aos preceitos dos documentos oficiais. Entre esses preceitos básicos na elaboração dessas representações, destacamos este:

[...] as informações necessárias para o conhecimento geográfico, numa escala municipal, devem ser apresentadas de maneira simples utilizando-se uma linguagem adaptada aos alunos de cada nível de ensino e pautadas nas demandas curriculares e regionais. Nos materiais disponíveis nas escolas, mais especificamente nos livros didáticos disponíveis, não é possível o acesso a esse conteúdo escolar, uma vez que a proposta dos mesmos não é a escala local (BUENO, 2018, p. 81).

É por meio das contribuições do atlas no processo educativo que o aluno percebe as relações que existem dentro dos espaços observados, constrói significados e começa a atribuir sentido às suas percepções. Para tanto, é preciso estabelecer indicações claras e precisas sobre o que se quer ensinar, propiciando a compreensão da realidade que nos cerca por meio das operações mentais na sua complexidade e contradições (Figura 14).

Figura 14 – Caminhos metodológicos para o desenvolvimento do pensamento geográfico



Fonte: Adaptada pela autora de Cavalcanti (2019)

Essas operações mentais destacadas por Cavalcanti (2019) são imprescindíveis na mediação pedagógica que busca a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de resolver situações provocadas pela vida cotidiana. Além disso, destacamos a relação dessa percepção com os princípios do raciocínio geográfico propostos pela Base Nacional Comum Curricular (a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2018), que são apresentados como caminhos para estimular os alunos na interpretação do mundo e na aplicação de procedimentos de pesquisa e análise dos conhecimentos geográficos.

A partir dessas operações, os conceitos geográficos são pensados e operacionalizados de forma articulada, de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa que não tem como base apenas as descrições de fatos e informações. Esse processo é desafiador e representa um salto importante na educação geográfica com múltiplos olhares e trajetórias formativas. Nessa perspectiva, cabe mencionar, ainda, que esses caminhos metodológicos com as operações mentais e os princípios geográficos subsidiam o desenvolvimento das orientações que norteiam as práticas em sala de aula. Em síntese, esse exercício contribui para a interpretação e interligação de novos significados com a realidade preexistente, possibilitando, desse modo, novas análises com hipóteses mais elaboradas.

O uso dos atlas geográficos escolares em sala de aula pressupõe uma reflexão de relevância pedagógica do desenvolvimento de estratégias cognitivas que poderão permitir à criança e ao adolescente formarem-se como usuários independentes, aptos a operarem conscientemente no processo de produção da compreensão e da organização do espaço geográfico (AGUIAR, 2011, p. 54).

Com essas reflexões construímos algumas práticas, durante as oficinas, executadas pelos grupos e socializadas antes de continuarmos o trabalho com os temas “Conhecendo os distritos de Jacobina” e “Conhecendo os bairros de Jacobina” (do Atlas Escolar de Jacobina). Esses temas foram problematizados pelos cursistas, que apresentam a espacialização dos distritos e bairros com as suas especificidades. Muitas representações desse atlas foram associadas a situações vivenciadas pelos professores e ganharam novos sentidos e significados. Essas representações deram abertura a um diálogo profícuo e construtivo, em que diferentes visões geográficas foram socializadas e contribuíram para pensar como a Geografia pode ser relevante socialmente, isto é, na construção de uma sociedade mais equânime.

As observações sobre os bairros da cidade de Jacobina foram muito produtivas, gerando muitas observações acerca da ocupação do solo e das tendências da expansão urbana e suas implicações nos aspectos socioambientais. Eis alguns dos comentários dos participantes das oficinas:

A espacialização dos bairros associada à espacialização das questões socioambientais nos apresenta diversas possibilidades de análise e problematização do processo de ocupação do solo da nossa cidade (Oficinas, Grupo Vermelho, Cursista E).

Os elementos e fenômenos representados nos mapas do atlas poderão nos auxiliar no desenvolvimento de leituras e análises geográficas mais profundas e conduzirão ao desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade (Oficinas, Grupo Azul, Cursista G).

Como podemos constatar pelas declarações dos cursistas, nem sempre os professores encontram representações cartográficas e informações específicas sobre os bairros da cidade do seu município, ainda que a espacialização desses dados possibilitem inúmeras indagações sobre a Geografia do lugar e em relação à forma como se desenvolve o uso do solo, permitindo análises importantes sobre os conceitos geográficos e suas aplicações no contexto da cidade. Nessa lógica, as representações veiculadas no atlas destacam a complexidade de cada mapa elaborado:

Essa elaboração não é simples. Não basta simplificar mapas, nem torná-los mais atraentes, muito menos selecionar os temas mais fáceis. Sim, esses componentes devem ser ponderados, mas não são os essenciais. É preciso uma fundamentação metodológica específica (MARTINELLI, 2011, p. 58).

Dessa forma, o domínio da representação espacial precisa ser trabalhado em sala de aula, pois faz parte da educação geográfica, e o estudo do lugar a partir dos mapas municipais representa uma possibilidade de se aprender mais sobre essa linguagem cartográfica. Nesse sentido,

O empreendimento desses atlas deverá partir, de um lado, das lucubrações sobre a construção da noção de espaço pelo escolar e, de outro, dos estudos sobre a representação desse mesmo espaço pelo educando, envolvendo práticas iniciais de cartografia, bem como a aprendizagem de sua linguagem (MARTINELLI, 2011, p. 58).

O percurso formativo baseado nessa elaboração de conhecimentos considera que o centro de todo o processo educativo não é o conteúdo e sim o aluno, o que demanda a resignificação do trabalho com os mapas em sala de aula. Em outras palavras, é urgente “[...] saber como ensinar de maneira que as ações do professor levem o aluno a aprender, apropriar-se desse instrumento, [o que] persiste como questão a ser enfrentada” (ALMEIDA, 2016b, p. 22). Pensando nessa questão, buscamos construir um ensino que reflita sobre as possibilidades de pesquisa/investigação que os mapas apresentam no contexto da educação básica:

[...] na escola, o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão. Por outro lado, a formação do cidadão não é completa se ele não domina a linguagem cartográfica, se não é capaz de usar um mapa (ALMEIDA, 2016b, p. 18).

A transformação dessa realidade é um alerta para que preparemos o aluno para a leitura da realidade pelos mapas municipais, bem como para a elaboração de propostas metodológicas que sejam eficazes no ensino de Geografia, pois vamos “[...] à escola para aprender a ler e a contar; e por que não? também para ler mapas” (ALMEIDA; PASSINI, 2015, p. 15). Como já ressaltado neste trabalho, o ensino do lugar pelos mapas pode ser o caminho para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Quando ensinamos a nossos alunos o lugar por meio dos mapas, é possível desencadear neles a abertura para uma dialética visual que permite restabelecer a horizontalidade do diálogo cotidiano com o espaço-tempo do lugar onde vivem e descobrem que pertencem a ele (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14617).

E, assim, a desconstrução/reconstrução de cenários pelos mapas e a construção de sentido e significado podem transformar-se em uma prática que ajude a entender o próprio cotidiano e a configuração das relações estabelecidas por diferentes elementos e fatores.

A visibilidade objetiva proporcionada pelo estudo dos mapas do lugar onde nossos alunos vivem deve ser ensinada com o intuito de fazê-los reconhecer seus territórios, aproximá-los do contexto do seu espaço vivido, permitir a desconstrução/reconstrução de cenários, a busca dos significados e dos sentidos das formas da cidade, das relações com outros lugares, com o mundo (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14620).

Essas discussões no contexto da oficina foram intensificadas com a participação dos cursistas na Conferência de abertura do XI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, com o tema “Cartografia escolar e a necessária renovação do ensino de Geografia”. O debate desenvolvido nessa Conferência, pela professora Sonia Maria Vanzella Castellar da Universidade de São Paulo (USP), proporcionou valiosas colaborações, que reforçaram as discussões sobre o papel do ensino de Geografia no engajamento para a transformação social. Ideia defendida no curso quando destacamos as possibilidades do estudo do lugar a partir dos mapas do atlas escolar municipal. As considerações sobre a necessária renovação do ensino de Geografia e suas implicações ajudaram a pensar com os cursistas sobre as questões defendidas por Castellar, o que possibilitou uma ótima discussão acerca da questão do método, da epistemologia, da cognição e da cartografia escolar como elementos indispensáveis nesse processo de construção de significados e sentidos no ensino de Geografia.

Algumas dessas problematizações já havíamos apresentado no curso, e, mais uma vez, tivemos a possibilidade de (re)pensar sobre as concepções teórico-metodológicas da cartografia a partir destas questões: De que maneira as categorias e os conceitos aparecem nas representações? Como lemos essas representações? Qual situação geográfica está presente em cada uma das representações? Sem dúvidas, a compreensão dessas questões é importante para o exercício contínuo de avaliação das práticas pedagógicas, no sentido de analisar se nas aulas de Geografia não estamos estudando e pesquisando apenas o empírico (concreto) e/ou o conceito pelo conceito, sem considerar o movimento, do ponto de vista da cognição espacial.

Nesse viés, é importante perguntar: Como o aluno aprende e como o desenvolvimento cognitivo espacial se dá? Nesse sentido, é necessário estabelecer métodos de análises bem estruturados e práticas epistêmicas mais elaboradas, pois é com base na capacidade de leitura do mapa que os indivíduos serão empoderados. Em suma, a renovação no ensino de Geografia passa pelo método. Desse modo, compreendemos que a cartografia escolar, enquanto linguagem, precisa se esforçar para articular conceitos geográficos, considerando a sua complexidade, dinamicidade e fluidez, visando elaborar conhecimentos geográficos que estejam disponíveis para todas as pessoas. A esse respeito, Cavalcanti (2019) tece as seguintes observações:

[...] [para que a Geografia seja potente], poderosa, que seja internalizada, que seja parte do conhecimento dos alunos, é necessário abordá-la não como uma coisa pronta, um produto, mas como uma maneira de pensar, porque essa perspectiva é que amplia a possibilidade de olhar a realidade. Essa perspectiva da Geografia precisa estar na escola, é a que nós defendemos hoje, não advogamos apenas sobre os conhecimentos que a engendram, mas a maneira de se ver tal perspectiva (CAVALCANTI, 2019, p. 96).

A Geografia poderosa e necessária à compreensão do mundo é aquela que conduz à justiça social, e o ensino de Geografia está entrelaçado à linguagem cartográfica na busca do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, por isso o grito necessário: “educação geográfica já”!

Em seguida, houve mais um encontro, quando então realizamos algumas reflexões referentes às atividades realizadas no decorrer da semana sobre o quarto tema do atlas – “Aspectos físico-naturais” –, quando avaliamos os conteúdos e conceitos que aparecem nas representações e construímos estratégias de ensino que possibilitassem o confronto entre os saberes espontâneos e os científicos, além de pensarmos em ações concretas para o trabalho com os mapas municipais. Essas proposições de trabalho em sala de aula foram pensadas amplamente pelos cursistas, e o destaque sobre a relevância do atlas escolar municipal foi retomado, pois o atlas em estudo apresenta dados e informações específicas do clima, relevo, solo, hidrografia e vegetação do município, com fotografias e representações gráficas e cartográficas que retratam a realidade e evidenciam inúmeros conteúdos e conceitos geográficos. Nesse momento, os cursistas teceram estes comentários:

Os mapas disponibilizados possibilitam o trabalho em sala de aula a partir das categorias geográficas e auxiliam no entendimento das suas espacialidades e das práticas desenvolvidas pela sociedade no lugar de

vivência, bem como a sua relação com os aspectos físicos que influenciam direta ou indiretamente a sociedade (Oficinas, Grupo Laranja, Cursista A).

Esses mapas ajudam na observação e explicação da dinâmica da paisagem e suas rupturas na produção do espaço (Oficinas, Grupo Azul, Cursista H).

O conhecimento dos aspectos físico-naturais torna-se imprescindível na compreensão da dinâmica do lugar e auxilia na elaboração de um pensamento mais articulado sobre outros conceitos e em outras escalas que se manifestam a partir da relação com os elementos do lugar. Nesse viés, as socializações apresentaram contribuições importantes, no sentido de observarmos as diferentes formas de trabalhar os mapas em sala de aula, em atenção à realidade, ao contexto escolar e social e às experiências dos professores:

As especificidades regionais de cada atlas elaborado conduzem o aluno à clareza dos conceitos geográficos que podem ser abordados de forma clara, dentre eles os conceitos de vegetação, relevo, bacia hidrográfica, riqueza natural, extração vegetal, mineral, poluição, preservação, organização social e econômica, etc. (SILVA; COMPIANI, 2005, p. 14625).

Nesse momento da pesquisa, os professores analisaram todos os aspectos físico-naturais representados no atlas e fizeram associações com questões bem específicas das características de cada distrito, elencando as possibilidades de problematizações e a estruturação de atividades relacionadas ao conhecimento dos alunos para avançar no desenvolvimento dos conceitos geográficos.

Em seguida, apresentamos o quinto tema – “Serviços municipais” –, destacando aspectos relacionados à problematização e ao desenvolvimento de questões para os alunos pensarem geograficamente, já que os processos próprios dos alunos desencadeiam aprendizagens significativas. Em relação a esse encaminhamento, surgiram estas questões: Até que ponto os mapas apresentados nas aulas de Geografia podem ser entendidos como instrumentos para o desenvolvimento de raciocínios geográficos? Até que ponto essas representações são utilizadas com o fim de mobilizar a elaboração e a interpretação da espacialidade dos fenômenos e/ou fatos? Sobre esse tema, destacamos o seguinte fragmento:

A partir do material do atlas é que tive noção da riqueza de temas que podem ser explorados para um trabalho mais estruturado com os conteúdos e conceitos geográficos tomando como referência o lugar de vivência. A espacialização de indústrias, rodovias, pontos turísticos, praças públicas, unidades escolares e de saúde demonstra a potencialidade da nossa realidade e de como podemos investir mais no estudo do meio em busca do pensamento geográfico (Oficinas, Grupo Azul, Cursista I).

Como mencionado pelos professores, o material expresso no atlas proporciona ricas reflexões sobre as geograficidades do lugar, e os professores podem elaborar diversas situações de ensino para aprofundamento das questões espacializadas nessas representações. Essas situações de análise foram bem inquietantes e geraram inúmeros diálogos, pois compreendemos que o papel do professor na mediação didática requer uma série de habilidades e conhecimentos teóricos e pedagógicos. Mas foram as representações das principais atividades econômicas do município que geraram mais discussões, com destaque para a extração de ouro e para a fábrica de torres eólicas e seus desdobramentos nos aspectos socioambientais – aspectos que precisam ser trabalhados com os alunos para que eles entendam os riscos e a dinâmica que essas empresas assumem dentro de determinados contextos.

Essa fase da pesquisa gerou muita expectativa nos cursistas, pois nesse momento teriam acesso a todas as representações do atlas, o que poderia auxiliar na elaboração de situações didáticas para se trabalhar os conteúdos e conceitos geográficos em sala de aula com intervenções e mediações didáticas que possibilitem a elaboração de um conhecimento crítico formado e desenvolvido sob condições externas e internas diferentes e motivadas por problemas distintos. Sobre cada um dos temas, estabelecemos proposições para os grupos do curso refletirem e dialogarem, quais sejam:

- ✓ Evidências da relação dos conteúdos/conceitos dos mapas com o cotidiano/lugar dos alunos;
- ✓ Saberes necessários para avançar no trabalho com os conceitos em questão;
- ✓ Estratégia de confronto entre os conceitos espontâneos *versus* conceitos científicos;
- ✓ Condições/ações concretas para a interação, observação, análise e posicionamento sobre o conteúdo e/ou conceito geográfico.

Em todas as análises, priorizamos o tratamento dos conteúdos e conceitos apresentados no atlas, destacando a importância de se criar significados para a promoção de um ensino efetivamente significativo da Geografia, superando e não naturalizando a memorização de conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos e que, muitas vezes, não apresentam em si nenhum interesse ou relevância educativa. Essas ações demandam ampla discussão de ideias, levantamento de

dúvidas e avaliação de resultados com uma boa mediação didática, que requer inúmeros esforços para que professores, conteúdos e alunos sejam considerados importantes no processo educativo através dos mapas municipais.

5.5 OUTROS OLHARES – A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL

Iniciamos este Módulo tratando das questões elencadas no Quadro 3 (apresentado no capítulo referente à metodologia de pesquisa, ao descrevermos a estruturação das oficinas). Os cursistas destacaram a relação dos conteúdos do atlas com os conceitos geográficos, com ênfase nas estratégias de ensino. As discussões elucidaram, mais uma vez, a potencialidade das representações espaciais do atlas:

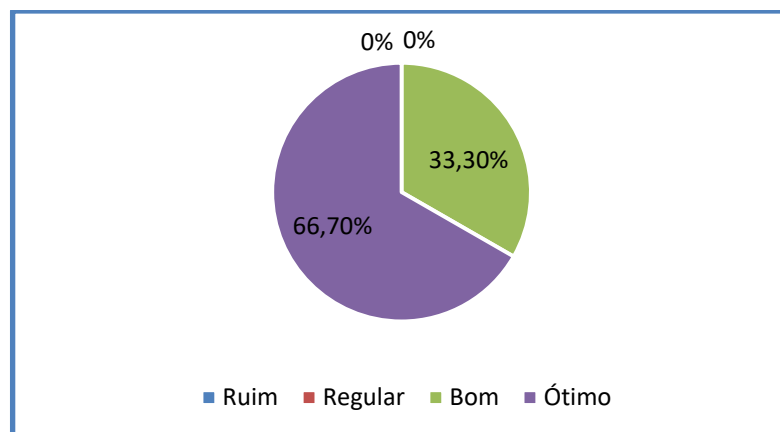
São inúmeras as possibilidades de interlocução entre os fenômenos do lugar representados no atlas com os fenômenos globais nas aulas de Geografia, para o desenvolvimento de um pensamento que compreenda as diferentes escalas de análise. Mas para isso acontecer é necessário a elaboração de propostas bem estruturadas que envolva aluno, professor e conteúdo (Oficinas, Grupo Laranja, Cursista C).

Percebemos nessa afirmação o reconhecimento da necessidade de promover a mediação didática com ênfase nas práticas sociais representadas nos mapas do atlas escolar municipal e no diálogo entre professores e estudantes. Nessas sinalizações, os cursistas evidenciaram a relevância do estudo dos serviços municipais de Jacobina, bem como da sua distribuição e da sua representatividade para os municípios vizinhos.

Nessa perspectiva, partimos, então, para uma reflexão de ordem mais teórico-conceitual sobre a elaboração de conceitos geográficos na mediação do conhecimento e do atlas escolar municipal, sempre fazendo referência ao material do Atlas Escolar de Jacobina. Os princípios lógicos (metodológicos) do pensamento foram resgatados quando destacamos a necessidade de uma reflexão sobre a totalidade (inter-relação com a parte, processo de construção, contradições, movimento etc.) no processo da educação geográfica. Nesse sentido, os professores participantes do curso “GeoAtlas” destacaram que as orientações metodológicas

foram relevantes no processo de socialização da teoria histórico cultural e na aplicação no estudo do lugar de vivência (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Acerca da questão referente à socialização da teoria histórico cultural de Vygotsky e de sua aplicação no estudo do lugar de vivência a partir dos mapas municipais



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Nesse momento, apresentamos algumas considerações sobre o pensamento de Vygotsky (1989) para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se refere ao conhecimento já adquirido e aplicado em algumas situações, e ao nível de desenvolvimento potencial, previsto a partir da solução de problemas com a orientação de pessoas mais preparadas. A esse respeito, precisamos considerar as observações abaixo:

O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento (CAVALCANTI, 2005b, p. 194).

E é nessa lógica que buscamos, ancorados nos mapas municipais, construir um trabalho mediador que considere a importância do investimento na ZDP e na complexidade da construção dos conceitos, observando os diferentes contextos, bem como as múltiplas influências sociais estabelecidas pelas relações do aluno na escola e com os outros atores que fazem parte do espaço escolar. Sobre esse

assunto, Couto (2019) oferece uma importante contribuição em relação à construção dos conceitos científicos:

Embora não se ensinem conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese, a abstração, todos esses indispensáveis à construção de conceitos (COUTO, 2019, p. 79).

Outro fator importante nessa discussão é o papel da mediação didática na operacionalização desses conceitos:

[...] a construção do conhecimento escolar tem como um dos pilares fundamentais a mediação entre professor-aluno-saber, fomentando a *práxis* e os conhecimentos específicos e cotidianos para a apreensão dos conteúdos e conceitos necessários à compreensão de sua vivência. Mediar o conhecimento significa transmitir para o outro alguma informação, mas na Educação não é qualquer uma, e sim construir meios no desenvolvimento de uma relação ímpar com os alunos, envolvendo não só a disciplina escolar, mas tudo aquilo que promova certa aprendizagem (SACRAMENTO, 2015, p. 11).

Por conseguinte, o docente precisa ajustar suas atividades e objetivos, constantemente, no intuito de promover situações de aprendizagens significativas e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

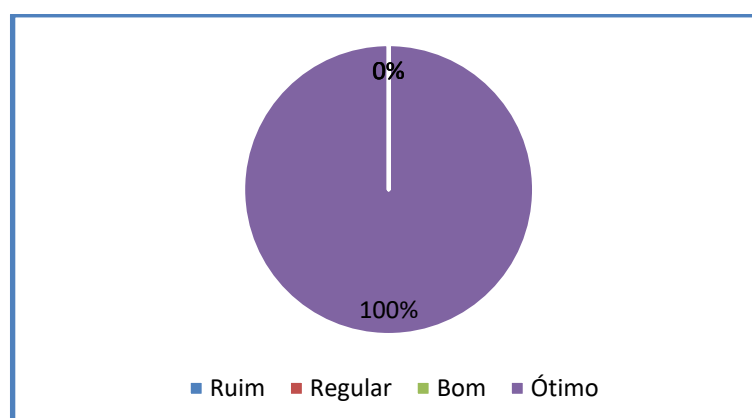
[...] [A ação] docente está, portanto, relacionada aos caminhos didático-pedagógicos e educacionais na orientação dos saberes científicos em sala de aula, para promover uma aprendizagem significativa. Realizar uma prática mediática que contribua para a evolução conceitual dos alunos, refletindo sobre a realidade vivida por eles, respeitando as suas histórias de vida e contribuindo para que entendam o seu papel na sociedade: o de cidadãos (SACRAMENTO, 2015, p. 11).

O que aparece de modo mais evidente nessas reflexões é a necessidade de maiores interações entre professor, aluno e conteúdo, a fim de estabelecer relações significativas. No caso da interação entre professores e alunos, que é “[...] a parte mais importante do processo de ensino e de aprendizagem, pois é nesse tipo de comunicação que os conhecimentos são construídos” (SACRAMENTO, 2015, p. 14), as ações referentes às orientações de professores precisam valorizar a qualificação e o desenvolvimento intelectual do professor, visando responder desafios de elaborar propostas pedagógicas que viabilizem a elaboração de conceitos geográficos de forma reflexiva e contextualizada.

No âmbito do curso “GeoAtlas” todos os participantes declararam que o pressuposto para o trabalho com os conceitos geográficos foi garantido com eficácia

(Gráfico 15). Nesse aspecto, a análise de todas as proposições de atividades para a sistematização do conhecimento geográfico abarca e/ou impulsiona a adoção de uma perspectiva teórica-metodológica baseada no diálogo e na problematização de situações que podem contribuir para a elaboração de conceitos a partir da extrapolação de questionamentos das práticas cotidianas associadas ao conhecimento geográfico.

Gráfico 15 – Acerca da questão referente aos pressupostos para o trabalho com a elaboração de conceitos geográficos



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

A fundamentação e a significação do conhecimento geográfico a partir dos conceitos, do atlas escolar e da mediação didática representam um caminho para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, além de apontar possibilidades para se repensar a reprodução do espaço e suas contradições, confrontos e complexidades sob o olhar do lugar de vivência. A esse respeito, os professores afirmaram que a mediação didática é relevante no processo de ensino e aprendizagem com os mapas municipais, pois é nesse momento do ensino que as perguntas são ressignificadas e aproximadas a outras situações mais complexas e/ou mais próximas dos estudantes, sendo possível o exercício com diversos raciocínios e princípios geográficos, como analogia, extensão, conexão, ordem, distribuição, localização e diferenciação.

Como esse tema está relacionado ao último momento do curso “GeoAtlas”, fizemos uma atividade (Figura 15) com os professores para conhecer suas impressões sobre o caminhar com o ensino remoto. Apesar de todas as inquietações descritas no início deste capítulo, ficamos satisfeitos com os resultados produzidos. Em resumo, as discussões realizadas coletivamente sobre as respostas dos

cursistas fizeram-nos refletir sobre as possibilidades de (re)inventar as propostas de ensino e seguir em busca de novos conhecimentos durante esse período de pandemia.

Figura 15 – Definição da experiência com o ensino remoto no estudo do atlas municipal



Fonte: Elaborado pela autora com base no Formulário de avaliação do curso “GeoAtlas” pelo Google Forms

Um novo caminhar pode ser apontado pela articulação do desenvolvimento do pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico com a realização de análises mais críticas e amplas das representações gráficas e cartográficas, calcadas na linguagem cartográfica e na construção do pensamento geográfico que possibilita inúmeros diálogos, desde a realidade do lugar de vivência às questões mais distantes que se relacionam e que influenciam a dinâmica da sociedade.

Outra afirmativa relativa a essa questão diz respeito à forma como as situações de ensino bem elaboradas com a cartografia escolar podem mobilizar na direção da compreensão de conteúdos e conceitos geográficos. E é nesse contexto que a educação geográfica pode ser construída através de novas e múltiplas interfaces, em que o uso dos mapas municipais seja aplicado no âmbito escolar. Podemos perceber, portanto, que é no movimento da formação, com fundamentos teórico-metodológicos e com a garantia do lugar de fala dos professores, que os conhecimentos espontâneos são revelados, pois não ter lugar de fala isenta os

professores de pensar, dialogar e propor estratégias de ensino de modo criativo e cuidadoso, considerando o aprimoramento do pensamento geográfico.

O percurso formativo propiciado pelas oficinas foi ainda mais produtivo quando evidenciamos o protagonismo dos cursistas, com orientações e sugestões que remetessem às suas práticas, à socialização de experiências e às reflexões sobre novas possibilidades de ensinar e aprender Geografia na educação básica. O torna pertinente a retomada de algumas contribuições de Vygotsky (1989) concernentes à mediação didática com ênfase na dosagem do nível de dificuldade do aluno (Zona de Desenvolvimento Proximal) e nas estratégias de ensino que possibilitem a saída da zona de conforto para a construção de novos aprendizados. Para isso, é necessário seguir na busca de um melhor entendimento do processo de ensino e aprendizagem e da mediação didática na educação geográfica, visando aprimorar a leitura e a interpretação da espacialidade da realidade para compreender o mundo pela Geografia, considerando diferentes perspectivas, ou seja, as análises que se detêm tanto ao relacional e ao vivido quanto ao material e ao absoluto.

No decorrer das oficinas, tendo como base a resolução das situações referentes aos temas e conceitos geográficos apresentados aos professores participantes, buscamos (re)pensar as concepções associadas ao trabalho com a cartografia escolar enquanto linguagem, com propósito principal de ensinar os conceitos geográficos tomando como referência o estudo do lugar de vivência e a ampliação dos debates de temáticas cartográficas. Nesse acompanhamento identificamos as principais habilidades e dificuldades dos professores no trabalho com os mapas municipais, e as problematizações em cada atividade foram indispensáveis para as reflexões coletivas sobre o papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem, destacando a inserção das questões do lugar de vivência no centro dos estudos dos conhecimentos geográficos pelos mapas municipais e associando estes conhecimentos aos conceitos da Geografia em diferentes escalas e perspectivas.

Em suma, os resultados obtidos com o acompanhamento dos professores representam um caminho que veicula saberes acadêmicos e escolares para uma atualização de saberes sobre diferentes conteúdos e conceitos geográficos, além de oportunizar os encaminhamentos didáticos desses conhecimentos, subsidiando a troca de informações entre os professores e produzindo situações que resultem em

melhoria para o processo da educação geográfica. Assim, os itinerários formativos precisam ser vastos e significativos, e no contexto da educação geográfica reforçam a compreensão de um ponto de vista geográfico que busca conhecer o real em sua movimentação, articulação e especificidades no espaço, através de exercícios de operações mentais que colaboram para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Essa movimentação dialética formada pelo conjunto de operações mentais e princípios geográficos dá origem ao conhecimento geográfico atento aos distintos tempos humanos nas aprendizagens, necessários para a constituição de um modo de pensar geográfico. Por fim, cabe, ainda, destacar que a cooperação entre os indivíduos é crucial para as análises geográficas nos espaços escolares que buscam o avanço em direção a uma perspectiva crítica e criativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas nesta tese apontam para o fato de que os conhecimentos geográficos sobre os municípios, bem como as discussões e pesquisas sobre a cartografia escolar e o uso de mapas no processo de ensino e aprendizagem, precisam ser explorados desde as séries iniciais. Todavia, no município baiano de Jacobina, muitos alunos e professores ainda não tiveram acesso ao mapa do seu próprio município, principalmente pela ausência de pesquisas sistematizadas sobre as características e dinâmicas espaciais do lugar de vivência. Por essa razão, a ideia de trabalharmos com o atlas mostrou-se motivadora e atrativa para os integrantes desta investigação, dada a possibilidade de tratarmos de problemáticas do lugar vivenciadas por coordenadores, professores e estudantes, além de estudarmos conteúdos e conceitos geográficos através dos mapas municipais, com base na sua relação com outras escalas de análise e por intermédio de comparações, analogias e generalizações.

Considerando a relevância desta pesquisa, cabe destacar que a análise das devolutivas dos materiais da pesquisa, incluindo as proposições para ajustes do atlas, feitas por professores, gestores e coordenadores pedagógicos, revela que a elaboração de mapas municipais pode gerar um contexto significativo de ensino e aprendizagem capaz de envolver professores e alunos na busca por conhecimentos geográficos, especificamente aqueles que dizem respeito às suas vivências, que são, nesse processo, ampliadas para outras escalas.

Além disso, buscamos construir um caminho que veiculasse saberes acadêmicos e escolares para uma atualização dos conhecimentos sobre diferentes conteúdos geocartográficos e para os seus respectivos encaminhamentos didáticos, propiciando aos alunos aprendizagens significativas e produzindo situações que resultem em melhoria no ensino de Geografia. Nessa perspectiva, esperamos que os nossos encaminhamentos promovam o desenvolvimento de ações para a elaboração de proposições teórico-metodológicas que visem a análise das representações dos mapas municipais e a construção de condições para o uso da cartografia como uma linguagem capaz de abordar as temáticas mapeadas.

Constatamos que o tratamento de conteúdos e conceitos geográficos, tomando como referência o espaço de vivência, pode ser um caminho para valorização e significação do ensino de Geografia. Entretanto, para isso, é

imprescindível a discussão e a adoção de uma concepção pedagógica que compreenda a mediação didática como uma ferramenta que favorece a aproximação entre conhecimento científico e conhecimento do aluno, fortalecendo o diálogo que promove a formação do pensamento crítico e reflexivo, em busca da totalidade.

Retomando o objetivo geral, que consistiu em fornecer suporte teórico-metodológico aos docentes do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio para o trabalho com as representações cartográficas do município de Jacobina, Bahia, e habilitá-los para o uso do atlas municipal em sala de aula por meio de práticas que considerem a importância da mediação pedagógica, neste estudo percebemos que a colaboração durante o processo de elaboração do atlas, bem como o diálogo promovido pelas oficinas, representou importante elemento para o desenvolvimento de outros olhares para o trabalho com os mapas municipais em sala de aula.

Quanto ao objetivo específico por meio do qual buscamos identificar na prática docente as atividades com uso dos mapas nas escolas da rede pública municipal para o levantamento das principais dificuldades quanto à linguagem gráfica, ao trabalho com as representações cartográficas e à disponibilidade dos mapas para as escolas, constatamos que o acesso e a prática com os mapas municipais ainda não estão garantidos na rotina dos professores, mesmo para aqueles que reconhecem a relevância de práticas com as representações do lugar para o desenvolvimento de habilidades e raciocínios geográficos.

O segundo objetivo específico também foi atingido, haja vista que na formação com os docentes destacamos inúmeras possibilidades de problematizações e de ações concretas a partir da mediação didática, visando orientar os conteúdos pela formação dos conceitos geográficos, considerando a relação entre conhecimento acadêmico e escolar, assim como as necessidades de ampliação de estudos de temas referentes aos aspectos físico-naturais, sociais, políticos e econômicos do município de Jacobina, Bahia.

No último objetivo específico elaborado no projeto de tese, propusemos a construção de uma metodologia específica para a formação de docentes no uso de mapas municipais, o que, efetivamente, conseguimos realizar. Para tanto, consideramos as realidades apresentadas pelos docentes, direcionando-as à compreensão da noção de Geografia do lugar e evidenciando algumas possibilidades de exploração dos conteúdos e conceitos geográficos.

Alcançados os objetivos propostos neste trabalho, pudemos neste texto refletir sobre a caminhada que trilhamos juntos – pesquisadora e colaboradores –, construindo uma abordagem produtiva e atrativa para a aplicação do conhecimento geográfico baseado em percepções, memórias e pensamentos. Destacamos os percursos da formação no curso a partir de um olhar cuidadoso, crítico e criativo, sobretudo por analisar os detalhes da espacialização dos fenômenos do município de Jacobina, nosso lugar de vivência. Nessa análise, retomamos todo o material apresentado no curso, dando ênfase à formação histórica do município, às especificidades da sua localização e população e aos distritos, bairros e aspectos físico-naturais (clima, relevo, solo, hidrografia e vegetação), até os principais serviços municipais.

Ademais, descrevemos os grandes desafios para a realização deste trabalho, elencando as frequentes dúvidas e confrontos que também ajudaram na construção de novas ideias e caminhos. As idas e vindas das propostas do curso precisam ser lembradas como um processo importante no âmbito desta formação, assim como as situações e realidades presentes no caminho metodológico do ensino remoto. Nesta análise enfatizamos a relevância da coletividade para se percorrer as trilhas do atlas, e, com base no olhar geográfico, os apoios e direcionamentos foram imprescindíveis para o redescobrimento das potencialidades e fragilidades do nosso lugar de vivência.

No mais, refletimos sobre as possibilidades de cada um pensar no desdobramento dos seus aprendizados em sala de aula, mas sempre lembrando que podemos voltar e socializar as ideias e experiências, porque na nossa caminhada educativa, do outro lado, sempre temos uma mão para nos apoiar e auxiliar, a fim de construir novos significados e conceitos geográficos por intermédio de diferentes práticas pedagógicas. As experiências compartilhadas no curso representaram um caminho para desacomodar nossas práticas, promovendo importantes reflexões sobre a cartografia escolar e sobre a construção de conceitos no campo da Geografia e, semelhante a uma alavanca, no processo de internalização do conhecimento. Isso porque, conforme indicam os estudos de Vygotsky (1989), o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e artificial.

Desse modo, inúmeros motivos mobilizam a gratidão deste momento. Neste processo de pesquisa e aprendizagem, consideramos principalmente as abordagens

dos fenômenos do ponto de vista geográfico que nos permitiram refletir sobre os diferentes significados e sentidos da Geografia em sala de aula; destacamos, ainda, a qualidade da participação dos professores e da equipe do curso “GeoAtlas” e daqueles que, ainda que de longe, com suas contribuições teóricas apoiaram e ajudaram a repensar sobre a educação geográfica na perspectiva da mediação didática para a exploração do conhecimento geográfico e sua interação nesse processo.

Por fim, é preciso ressaltar a produtiva participação dos professores cursistas da rede de ensino de Jacobina, que contribuíram sobremaneira para as análises desenvolvidas nesta pesquisa. O Atlas Geográfico Escolar de Jacobina é um material pedagógico pensado para cada um desses professores, e o curso “GeoAtlas” foi o primeiro canal de divulgação e acesso desse material, o que representou a abertura para o domínio dos saberes e dos raciocínios geográficos através do lugar de vivência. Em suma, esperamos que nossos aprendizados sejam compartilhados e reflitam na qualidade da educação geográfica no município de Jacobina, cidade localizada no interior da Bahia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Valéria Trevizani. Navegar, com mapa, é bem mais preciso! *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p. 37-56.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 149-168, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 out. 2019.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. O que é um mapa? *In*: **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 13-16.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. A representação espacial e o ensino do mapa. *In*: **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2016b. p. 17-22.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. Cartografia para crianças e escolares: uma área de conhecimento? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 10-20, jan./jun. 2017.
- ALMEIDA, Rosângela Doin; ALMEIDA, Regina Araujo de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, n. 63, v. 4, p. 885-897, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44689>. Acesso em: 1 abr. 2018.
- ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. A importância da leitura de mapas. *In*: **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-25.
- ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus, 2003.
- 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.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. Tradução J. J. M. Ramos. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BATISTA, Sinthia C. Desafios ao ensino de cartografia na formação da geógrafa e do geógrafo do século XXI. **Revista Geografar**, v. 15, n. 1, p. 220-242, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/74286>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Livro 1. Brasília: MEC, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

BUENO, Míriam Aparecida. Atlas escolares municipais e sua proposta no âmbito das políticas curriculares educacionais: considerações iniciais. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 74-85, 2018.

BUENO, Míriam Aparecida; BUQUE, Suzete Lourenço. Cartografia escolar e atlas escolares municipais Brasil/Moçambique: o estudo do espaço local e a formação de professores. **Revista Interface**, Botucatu, n. 10, p. 96-111, dez. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1952>. Acesso em: 12 fev. 2019.

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.

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

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

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.

CASSAB, Clarice. **Geografia científica e Geografia escolar: o diálogo necessário**. Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011a. p. 121-135.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O significado da construção dos conceitos. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa (Org.). **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011b. p. 99-117.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Ensinar Geografia por meio da cartografia escolar: o raciocínio espacial. *In*: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Org.). **Currículo: políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015a. p. 195-212.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. *In*: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos *et al.* **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015b. p. 31-48.

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; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva.

(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013. p. 31-38.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. 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, 2017a. p. 15-32.

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, 2017b. p. 11-22.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia (Org.) **Educação geográfica:** teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZtxBQR44gt9x/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC/CONAES, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 10 dez. 2020.

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. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. *In*: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

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. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHALITA, Ana Lúcia. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de aprendizagem significativa. *In*: SACRAMENTO, Ana Cláudia *et al.* (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 143-168.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 17 mar. 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, Ponta Grossa, v. 12, n. 19, p.183-203, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em: 28 jul. 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. *In*: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 79-96.

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.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A cartografia escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. *In*: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* (Org.) **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 28-52.

FELBEQUE, Rosilene. Atlas escolares: Uma análise das propostas teórico-metodológicas. **Boletim de Geografia**, Maringá, ano 19, n. 2, p. 36-41, 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 119-140.

FERREIRA, Rodrigo Mazzetti; ZACHARIAS, Andrea Aparecida. As contribuições da cartografia no estudo da paisagem no município de Ourinhos/SP: propostas para discussões nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Geografia Territorium Terram**, São João del-Rei, v. 2, n. 3, p. 66-74, 2014. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terrarium. Acesso em: 3 set. 2017.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A Cartografia no ensino da Geografia: construindo os caminhos do cotidiano**. Cascavel: Edunioeste, 1997.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; ARAÚJO, Joseane Gomes de; SANTOS, Edvaldo Hilário dos. **Projeto Atlas Geográfico Escolar de Jacobina**. Jacobina, Bahia: [s. n.], 2019.

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. 2019.

LEMO, Linovaldo Miranda. A construção da base nacional comum curricular e o ensino de Geografia: elementos para análise. **Educação Geográfica em foco**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 1-11, jan./jul. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MALYSZ, Sandra Terezinha. Estágio em parceria universidade-educação básica. *In: PASSINI, Elza Yasuko et al. (Org.). Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 16-25.

MARTINELLI, Marcelo. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINELLI, Marcelo. **Os mapas da geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINELLI, Marcelo. Atlas geográfico para escolares: uma revisão metodológica. *In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 57-70.

MARTINS JUNIOR, Luiz. **O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Proposições de uma cartografia escolar no ensino superior**. 2007. 159 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. *In*: PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; RUCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES, Julio Cesar de Lima (Org.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p. 262-286.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **A noção da curva de nível no modelo tridimensional**. 2001. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

MIRANDA, Sérgio Luiz. Atlas escolares municipais: a moda e os professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 231-245, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MORAES, Loçandra Borges de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 312-331, 2018.

MORAIS, Carla Costa de; LASTÓRIA, Andrea Coelho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. O letramento cartográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, p. 36-50, n. 2, ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/40126/24600>. Acesso em: 5 out. 2021.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9539/8b54f164880361404e68fc4c39d53010fa9c.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra. Ensinar sobre a concentração e a desconcentração industrial utilizando a cartografia. *In*: RICHTER, Denis; CAMPOS, Laís Rodrigues (Org.). **Cartografia Escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017. p. 11-28.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-41.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

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.

RICHTER, Denis; MORAES, Loçandra Borges de. A Cartografia Escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. *In*: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Org.). **Formação de Professores e Ensino de Geografia**: contextos e perspectivas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 141-168.

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, Leovan Alves dos. Desafios e alternativas na atuação do professor de Geografia na educação básica. *In*: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 149-164.

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, 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. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 71-89.

SILVA, Míriam Aparecida Bueno da; COMPIANI, Maurício. O estudo do lugar e a fundamentação geográfica dos atlas escolares municipais no Brasil. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 20 a 26 de março de 2005, São Paulo. São Paulo: USP, 2005. p. 14615-14626. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Nuevastecnologias/Sig/21.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 71-94.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al.* (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 92-108.

SOUZA, José G. de; KATUTA, Ângela M. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 42-60.

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

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

ZACHARIAS, Andréa Aparecida. **Elaboração do atlas municipal escolar de Ourinhos-SP e formação de professores tutores**: Propostas para o estudo da localidade. Ourinhos. Projeto de Pesquisa apresentado ao edital Universal 43/2009 CNPq (2 versão). Ourinhos: UNESP, 2009. 39 f.

ZACHARIAS, Andréa Aparecida *et al.* Capítulo 2 – Cartografia Temática. *In*: FREITAS, Maria Isabel Castreghini (Org.). **Cartografia e Meio Ambiente**. Rio Claro: IGCE/UNESP; Bauru: FC/UNESP/CECEMCA, 2005. p. 63-96.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA
REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA-BA

Formulário para os participantes

Prezados(as) professores(as),

Eu, Joseane Gomes de Araújo, doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Rio Claro-SP), estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina-BA** e preciso da sua colaboração. Iniciei uma fase da pesquisa com coleta de dados e participação de professores de Geografia da rede de ensino (municipal, estadual e particular) do município de Jacobina, e sua contribuição será fundamental.

Para conhecer o que os(as) professores(as) que atuam no ensino de Geografia pensam sobre o Atlas Escolar e a cartografia do município de Jacobina, elaborei um questionário, disponibilizado a seguir. Assim, convidamos você a fazer parte desta pesquisa, respondendo ao questionário abaixo. Agradecemos enormemente por sua colaboração e disponibilidade.

QUESTIONÁRIO
1. Você tem acesso a algum mapa do município de Jacobina nas escolas onde atua? ☐ Sim ☐ Não Quais? _____ _____ _____
2. Sente dificuldades no trabalho com os mapas municipais? ☐ Sim ☐ Não Se tiver dificuldades, sinalize aquela que mais se aproxima de sua prática. Pode escolher até duas opções: ☐ Não tem formação em Geografia ☐ Não tem acesso a mapas municipais ☐ É difícil elaborar atividades relacionando os mapas com a vivência dos alunos ☐ Os mapas municipais não são adequados para ensinar os conteúdos e os temas geográficos
3. Possui domínio da linguagem cartográfica (leitura de mapas temáticos, escala, coordenadas geográficas, orientação, localização, fuso horário etc.) e habilidade na elaboração de atividades para os alunos? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

4. Qual o principal recurso utilizado para trabalhar a linguagem cartográfica em sala de aula?

- () Livro didático
 () Representações gráficas e cartográficas do município
 () Coleção de mapas temáticos disponíveis nas unidades de ensino
 () Jogos geográficos
 () Mapa mental

5. Para quais situações você costuma utilizar mapas na sala de aula?

- () Localizar lugares (estados, países, municípios etc.)
 () Ensinar conteúdos de escala, coordenada, fuso horário
 () Informações temáticas (geologia, pedologia, limites territoriais, população, clima, vegetação)
 () Outros _____

6. No seu trabalho, considera necessária a mediação didática (orientações mais específicas, problematizações, questionamentos) para o ensino a partir das representações cartográficas do lugar (mapa municipal)?

- () Sim () Não

Caso sua resposta seja sim, qual a contribuição da mediação didática?

7. Já desenvolveu alguma prática pedagógica com os alunos envolvendo a representação de mapas municipais?

- () Sim () Não

Em caso positivo, como foi a experiência?

8. Você conhece a cartografia do município de Jacobina de forma sistematizada, ou seja, já teve acesso a materiais que contemplem a representação do município com as especificidades dos distritos, povoados e bairros?

- () Sim () Não

Se sim, onde teve acesso?

9. Tem dificuldade no acesso às representações cartográficas do município?

- () Sim () Não

Se sua resposta for positiva, descreva essas dificuldades:

10. Já teve contato com algum atlas digital ou plataforma semelhante?

() Sim () Não

Se sim, qual?

11. Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento de atividades com o atlas digital no ambiente escolar?

12. Acha possível ensinar os conteúdos e temas geográficos do lugar a partir dos mapas municipais e avançar para outras escalas de análises (regional, global)?

() Sim () Não

Por quê?

13. Considera relevante o ensino de Geografia a partir do lugar de experiência/vivência?

() Sim () Não

Se sim, como você define o trabalho a partir da experiência/vivência em sala de aula?

14. Quais dos conteúdos você encontra maior dificuldade de ensinar?

- () Escala
- () Coordenada Geográfica
- () Legenda
- () Fusos Horários
- () Orientação
- () Imagem Bidimensional

15. Quais as principais fontes de pesquisa das representações cartográficas usadas em sala de aula?

- () Internet
- () Acervo da Escola
- () Acervo particular
- () Bibliotecas
- () Livros didáticos
- () Atlas
- () Nenhuma das alternativas

PROPOSTA DE CURSO – FORMAÇÃO DE PROFESSOR

O estudo do lugar a partir do Atlas Escolar

Prezado(a) professor(a), o presente formulário visa colher informações acerca do seu interesse em participar do curso de formação continuada para professores da rede municipal de Jacobina, Bahia, com carga horária de 90 horas, tendo como principal foco o uso do atlas escolar do município nas aulas de Geografia.

Esse trabalho faz parte de minha pesquisa de Doutorado em Geografia, que busca fornecer suporte teórico-metodológico aos docentes do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio para o trabalho com as representações cartográficas do município de Jacobina, habilitando-os para o uso do atlas municipal em sala de aula, a partir de práticas que considerem a relevância da mediação pedagógica na mediação cognitiva.

Caso tenha interesse em participar, favor preencher as informações a seguir:

1. Você tem interesse em participar?

() Sim () Não

2. Seu interesse é no formato:

() Presencial () Ensino Remoto () Semipresencial

3. Tem acesso à internet e computador para participar da formação remota?

() Sim () Não

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA AS OFICINAS
PEDAGÓGICAS**



GEOATLAS: O ESTUDO DO LUGAR ATRAVÉS DOS MAPAS MUNICIPAIS

Curso de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Online

1. Nome:

2. Endereço residencial:

3. Endereço de e-mail:

4. Número do celular (WhatsApp):

5. Especifique o ano de término da sua primeira graduação:

6. Você possui segunda graduação?

() Não

() Sim. Bacharelado

() Sim. Licenciatura plena

() Sim. Licenciatura curta

() Sim. Complementação pedagógica

Se possui segunda graduação, qual curso você fez? Em qual instituição? (Se não possuir segunda graduação, ignore esta questão)

7. Especifique o ano de início e o ano de término da sua segunda graduação. (Se não tiver segunda graduação, ignore esta questão)

8. Você fez cursos de especialização? Se sim, especifique.

9. Você fez pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado? Se sim, especifique a área e a instituição.

10. Tempo total de docência (anos e/ou meses):

11. Em quantas escolas você trabalha?

() Apenas uma

() Em duas

() Em três

() Em quatro ou mais

() Outro

12. Você trabalha em qual(is) rede(s) de ensino? (É possível marcar mais de uma, se este for o caso)

() Rede Privada

() Rede Municipal

() Rede Estadual

() Rede Federal

() Outro

13. Tempo de trabalho em cada rede escolar (ano e/ou meses). Especifique o tempo em cada rede escolar (Por exemplo, Escola Municipal: 3 anos; Rede Estadual: 2 anos; Rede particular: 1 ano).

14. Nome da(s) instituição(ões) de ensino onde trabalha.
15. Localização/povoado, distrito, bairro da escola em que você atua. Especifique a localização de cada escola (Por exemplo, Escola municipal: Bairro Vila Nova; Escola Estadual: Centro, e assim sucessivamente).
16. Você precisa de algum meio de transporte para chegar à escola? ☐ Não. Vou a pé ☐ Sim. Bicicleta ☐ Sim. Motocicleta própria ☐ Sim. Carro próprio ☐ Sim. Transporte público
17. Quanto tempo, aproximadamente, você leva no deslocamento diário entre a(s) escola(s) e sua casa? (Considere o trajeto de ida e volta). ☐ Até 20 minutos ☐ De 21 a 40 minutos ☐ De 41 a 60 minutos ☐ De 61 a 80 minutos ☐ De 81 a 100 minutos ☐ Outro
18. Você ensina para quais anos/séries do ensino fundamental e/ou ensino médio? (É possível marcar mais de uma opção, se este for o caso) ☐ 6º ano ☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano
19. Em qual(is) turno(s) você trabalha? (É possível marcar mais de uma opção, se este for o caso) ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno
20. Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana? ☐ Até 10 ☐ De 11 a 20 ☐ De 21 a 30 ☐ De 31 a 40
21. Durante a semana, quantas horas você dedica, fora da escola, a atividades relacionadas ao seu trabalho como professor? (Por exemplo, preparar aulas, corrigir provas etc.) ☐ Até 4 horas ☐ De 4 a 8 horas ☐ De 8 a 12 horas ☐ Mais de 12 horas
22. Você já se afastou do trabalho em decorrência de alguma doença ocasionada pelo trabalho docente? ☐ Sim ☐ Não
23. Você participou de algum curso de formação continuada nos dois últimos anos? ☐ Não ☐ Sim. Cursos de aperfeiçoamento docente ☐ Sim. Conferências ou seminários sobre educação

☐ Sim. Eventos e cursos sobre educação com recursos próprios ☐ Sim. Outros
24. Como você avalia a contribuição desses cursos para sua atuação profissional? ☐ Não contribuiu ☐ Regular ☐ Boa ☐ Excelente ☐ Não se aplica
25. Com qual idade iniciou a carreira docente?
26. Em que nível/modalidade da educação você começou a lecionar? ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental (anos iniciais) ☐ Ensino Fundamental (anos finais) ☐ EJA – Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ EJA – Ensino Médio ☐ Ensino Médio Técnico Profissionalizante (magistério, contabilidade etc.) ☐ Ensino Superior

CRONOGRAMA

Tema/Carga horária	Período
I CARTOGRAFIA ESCOLAR: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DO LUGAR 4 aulas síncronas 8 aulas assíncronas	06 a 13 de outubro de 2019
II A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR 3 aulas síncronas 7 aulas assíncronas	13 a 20 de outubro de 2020
III ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A REDESCOBERTA DAS REFERÊNCIAS NO LUGAR DE VIVÊNCIA 3 aulas síncronas 7 aulas assíncronas	20 a 27 de outubro de 2020
IV CONHECENDO OS MAPAS DOS ATLAS: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS 15 aulas síncronas 33 aulas assíncronas	27 de outubro a 01 de dezembro de 2020
V A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL 3 aulas síncronas 7 aulas assíncronas	01 a 08 de dezembro de 2020

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Participante: _____
 Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: _____/_____/_____
 Endereço: _____
 Complemento: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____ / (____) _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DA PESQUISA: **O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA**

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Andréa Aparecida Zacharias

3. CARGO/FUNÇÃO: RDIDP – Docente – Dedicção Exclusiva

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA**, sob a orientação da pesquisadora ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS, docente da Universidade Estadual Paulista. Esta pesquisa objetiva refletir sobre as propostas teórico-metodológicas para o trabalho com os mapas municipais em sala de aula na perspectiva da educação geográfica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o ensino de Geografia da rede do município de Jacobina-BA. Caso o(a) senhor(a) aceite, os instrumentos elaborados no decorrer das oficinas pedagógicas serão utilizados para análise pela discente e responsável pela pesquisa, Joseane Gomes de Araújo, aluna regularmente vinculada ao curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP/IGCE/Rio Claro). Sua participação é voluntária, e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não representará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora. O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, em que consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Joseane Gomes de Araújo

Endereço: Rua Ernestino Pires, 729, Mundo Novo, Jacobina, Bahia, Telefone: (74)99144-0073, E-mail: joseane.gomes@unesp.br.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Andréa Aparecida Zacharias

Endereço: Rua 17, 696 – Jardim Claret, Rio Claro, São Paulo, 13503-280, Telefone: (14)98128-1208, E-mail: andrea.zacharias@unesp.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar de livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada.



Joseane Gomes de Araújo
(Orientanda)



Andréa Aparecida Zacharias
(Orientadora)

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

GeoAtlas: o estudo do lugar através dos mapas municipais

Prezado(a) cursista,

A intenção deste formulário é avaliar a qualidade deste curso. Sua avaliação é muito importante para o andamento das atividades. **Não é necessário se identificar.** Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos por sua colaboração!

1. Assinale com um “X” sua avaliação sobre os aspectos relacionados ao **Módulo I**, utilizando a escala abaixo. Caso você acredite que um determinado item não tenha sido contemplado, pode acrescentar opiniões nas linhas disponibilizadas ao final desta ficha.

1 - Ruim; 2 - Regular; 3 - Bom; 4 - Ótimo

ORGANIZAÇÃO	1	2	3	4
Divulgação das atividades				
Materiais e recursos utilizados				
CONTEÚDO	1	2	3	4
Tratamento do tema do Módulo				
Sequência dos assuntos				
Carga horária				
ATIVIDADES	1	2	3	4
Métodos utilizados				
Coerência/clareza dos temas				
Material didático e conteúdo				
Importância das atividades práticas				
Quantidade das atividades				
Supervisão das atividades práticas				

AVALIAÇÃO GERAL	1	2	3	4
Satisfação com este Módulo				
SOBRE OS MINISTRANTES	1	2	3	4
Domínio do conteúdo				
Didática de ensino				
Relacionamento com a turma				
Administração do tempo de aula				
Adequação à condução das atividades práticas				

2. Os conhecimentos adquiridos neste Módulo são aplicáveis a sua rotina de trabalho? Justifique.

3. Utilize este espaço se desejar incluir algum comentário ou sugestão.

**APÊNDICE E – PRÁTICAS COM NOÇÕES CARTOGRÁFICAS (MÓDULO 1 –
ATIVIDADE 1)**

EQUIPE BRANCA	
Orientação e localização 6º ano do Ensino Fundamental	
Objetivos	• Identificar diferentes referências como forma de localização e orientação no espaço geográfico; • Reconhecer se existe uma forma de situar-se localmente através dos pontos cardeais e colaterais.
Descrição da atividade	Solicitar aos alunos, com antecedência, o registro, através de fotos, do percurso que eles realizam de casa até chegar à escola, buscando evidenciar os pontos que mais lhes chamaram a atenção. Encaminhar registro para a professora; Com esse material, o professor pode montar um slide para iniciar a aula. A proposta é montar um painel interativo com a participação do maior número de bairros possível. Para isso, os alunos podem desenhar o seu bairro; o centro do painel será a escola, seguida pelos bairros vizinhos. Observar: Pontos semelhantes; Definir a localização de cada bairro. - O que está a Nordeste da Escola? - Qual bairro está ao Sul da Escola? - Qual está ao Norte? - Qual bairro vemos a Sudeste da Escola? - Qual está a Oeste? - Qual bairro está ao Sudoeste da Escola? - Qual bairro está a Leste? - Qual bairro está a Noroeste da Escola? - O que são pontos de referência? Como eles auxiliam na localização do ser humano no espaço?

EQUIPE AZUL	
Reconhecendo seu espaço/sua identidade 6º ano do Ensino Fundamental	
Objetivos	• Reconhecer o espaço de vivência; • Analisar os objetos que compõem o espaço geográfico; • Discutir quais são os pontos que podem ser referência para o desenvolvimento da atividade.
Metodologia	No primeiro momento, os estudantes podem confeccionar um mapa que mostre o trajeto que o aluno faz da sua residência até a escola (nesse primeiro momento o aluno realizará essa etapa sem a orientação do professor – Pode ser uma atividade para ser realizada em casa). Posteriormente, em aula, o docente explicará os elementos básicos de um mapa (título, legenda, escala, orientação), explicando também os conceitos de lugar, espaço, orientação e localização no espaço geográfico, destacando os pontos/loais estratégicos que podem ser utilizados para facilitar a localização nesse espaço (praças, ruas principais, construções, por exemplo, podem se tornar locais de referência). Por conseguinte, depois de explicar todo o conteúdo, será solicitado ao aluno que refaça o mapa seguindo as orientações (por exemplo, destacando os locais que podem ser usados como pontos de referência) e faça a comparação com o primeiro mapa confeccionado. Para a culminância dos assuntos trabalhados, os mapas confeccionados dos estudantes podem ser analisados e comparados a uma imagem de satélite da cidade (de Jacobina, por exemplo) fornecida pelo professor; assim os alunos poderão visualizar os pontos destacados nas suas respectivas atividades. Por fim, os alunos podem construir um croqui com a junção de todas as produções (contendo o nome de todos os alunos na parte da legenda, com indicação da parte realizada por cada um deles), com a imagem de satélite servindo como base.
Atividade de Geografia <i>Exercício 1:</i> Existem diversas formas de representar o espaço geográfico, seja por meio de desenhos artísticos, técnicas, fotografias, maquetes, mapas, entre outros. Como vimos na aula, a ciência responsável pela representação gráfica do espaço geográfico, tendo como produto final o mapa, é a cartografia. Os mapas são instrumentos de representação da	

realidade, e isso significa que eles reproduzem uma determinada área do espaço, para que assim possamos nos localizar, saber onde estamos ou obter informações diversas a respeito do assunto. Observe a imagem abaixo que mostra a representação do espaço feita por Cláudia, na imagem ela representou o espaço percorrido por ela, da sua casa até a escola. Mãos à obra!!! Observe o espaço percorrido por você entre sua casa e a escola e faça um desenho que represente o espaço observado.

Exercício 2: Com base na atividade anterior e nas discussões realizadas em sala, realize uma visita ao seu bairro e observe os pontos mais importantes. Depois faça uma representação do bairro, destacando os pontos de referência que podem ser utilizados para melhor nos localizar no espaço.

EQUIPE VERMELHA

Percepção espacial: do local ao global

6º ano do Ensino Fundamental

Vamos ouvir e acompanhar a música abaixo!

Ora bolas

(Palavra Cantada)

Oi, oi, oi...

Olha aquela bola

A bola pula bem no pé

No pé do menino

Quem é esse menino?

Esse menino é meu vizinho...

Onde ele mora?

Mora lá naquela casa...

Onde está a casa?

A casa tá na rua...

Onde está a rua?

Tá dentro da cidade...

Onde está a cidade?

Do lado da floresta...

Onde é a floresta?

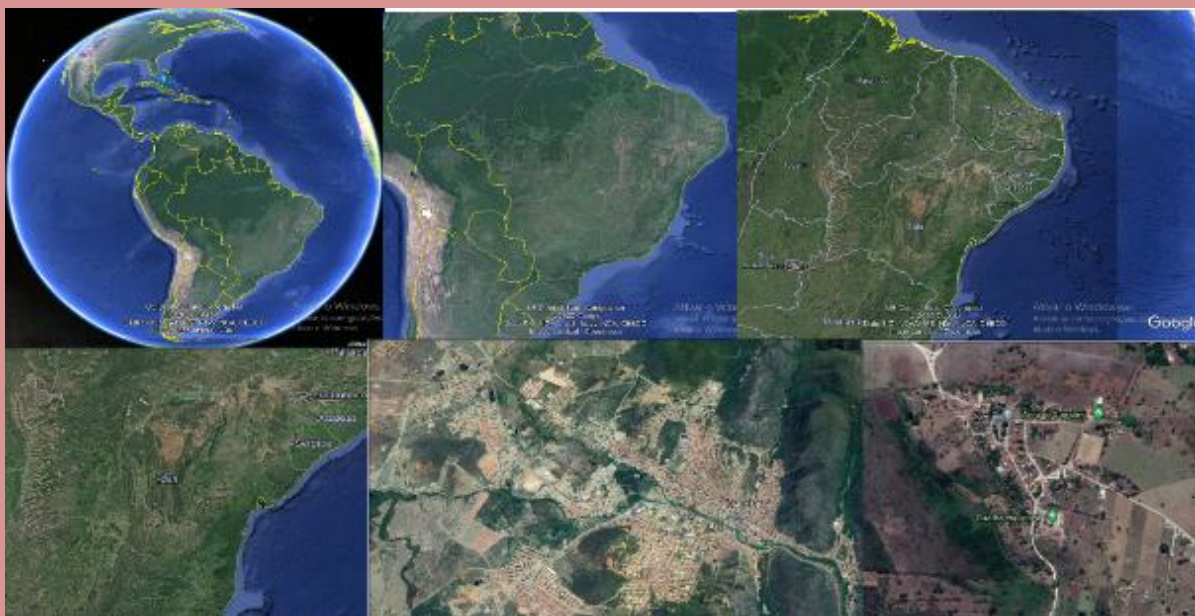
A floresta é no Brasil...

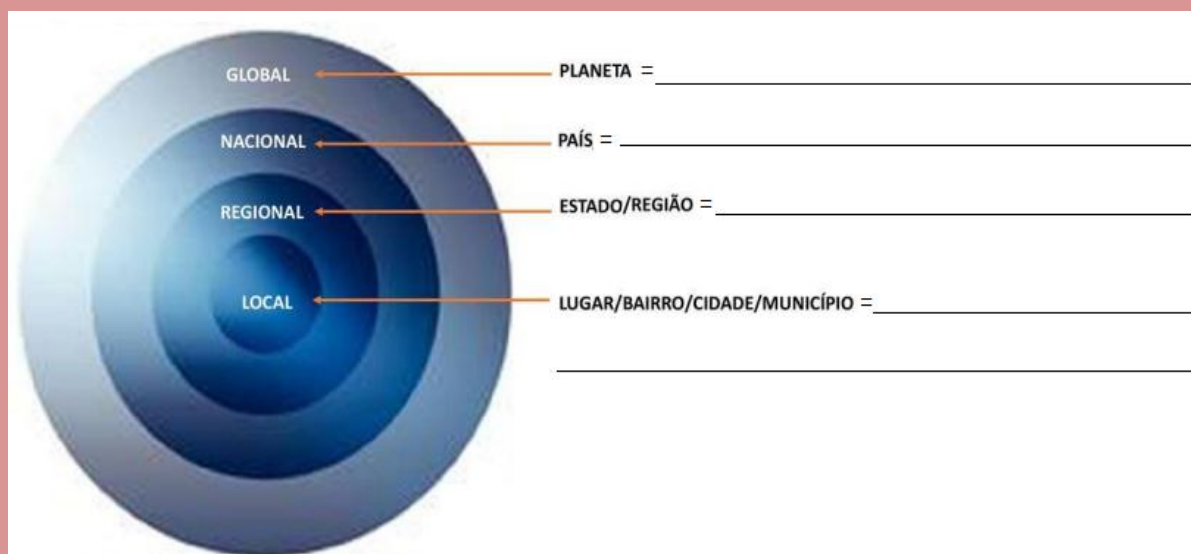
Onde está o Brasil?

Tá na América do Sul,
No continente americano,
Cercado de oceano
E das terras mais distantes
De todo o planeta
E como é o planeta?
O planeta é uma bola
Que rebola lá no céu
Oi, oi, oi...
Olha aquela bola...
A bola pula bem no pé
No pé do menino...
(TATIT; DERDYK, 1996)

1 – Responda às questões que a música aborda, montando um pequeno texto a partir também da discussão em grupo.

2 – Vamos do local ao global? Depois de assistir ao vídeo do Google Earth e da realização da dinâmica dos cubos, preencha o que se pede na imagem abaixo:





3 – Vamos sair um pouco da sala? Observe a paisagem que você está vendo, perceba cada detalhe, itens, construções, cores, tudo o que preenche o espaço onde estamos. Agora, observando a imagem abaixo, quais mudanças você pode elencar observando esta imagem do colégio e da quadra de esportes?

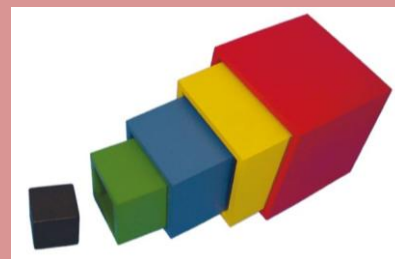


Dinâmica dos cubos

Para trabalhar a percepção espacial do local para o global.

Material: cubos de encaixe

Dinâmica: colocar as palavras no fundo de cada cubo



MINHA ESCOLA – MEU BAIRRO – MINHA CIDADE – MEU ESTADO – MINHA REGIÃO – MEU PAÍS – MEU CONTINENTE – MEU PLANETA.

Dividir a sala em grupos e cada grupo ficará com um cubo. Cada equipe terá 10 minutos para falar sobre a palavra do seu cubo (o que sabe, o nome atribuído, a função etc).

O professor pode sugerir a ordem de apresentação de cada grupo baseado nas palavras que estão no cubo, percebendo se houve a compreensão de que partimos do local para o global ou vice e versa.

Logo após, iniciar a discussão sobre a dinâmica, correlacionando-a com o conteúdo e as atividades anteriores.

EQUIPE LARANJA

6º ano do Ensino Fundamental

Apresentar uma prática em vídeo em que os alunos (6º ano) construam uma rosa dos ventos para identificação dos pontos cardeais e colaterais.

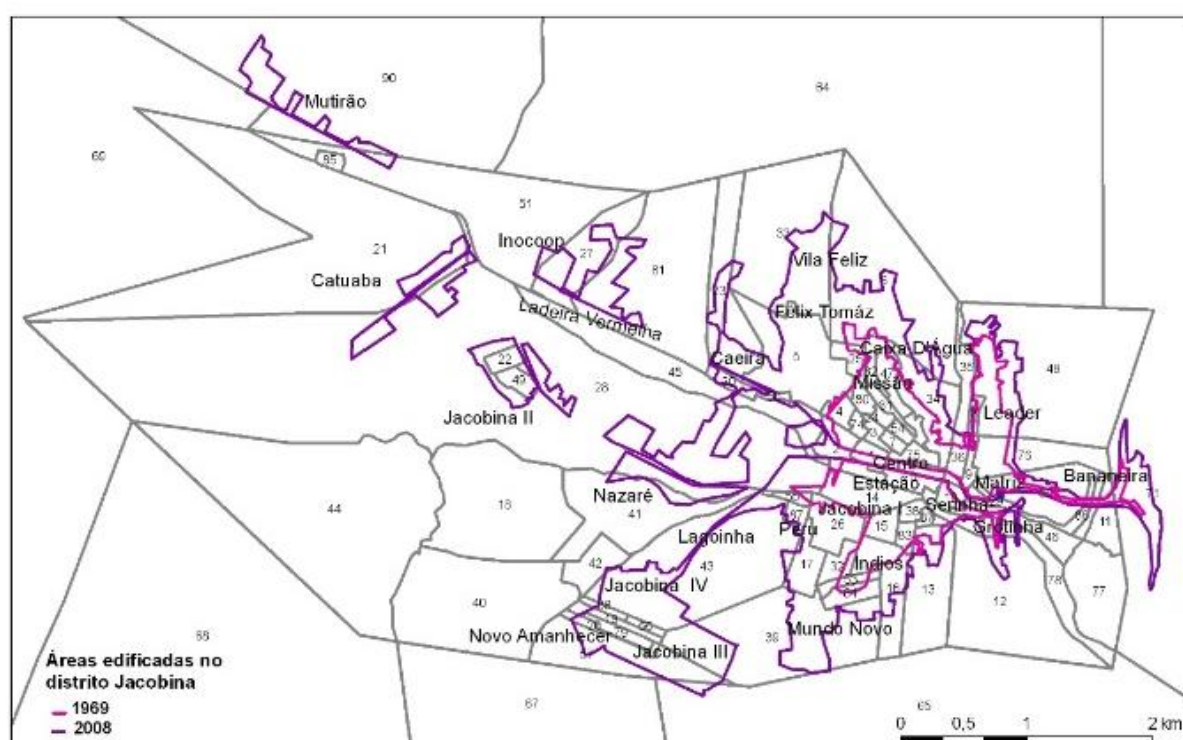
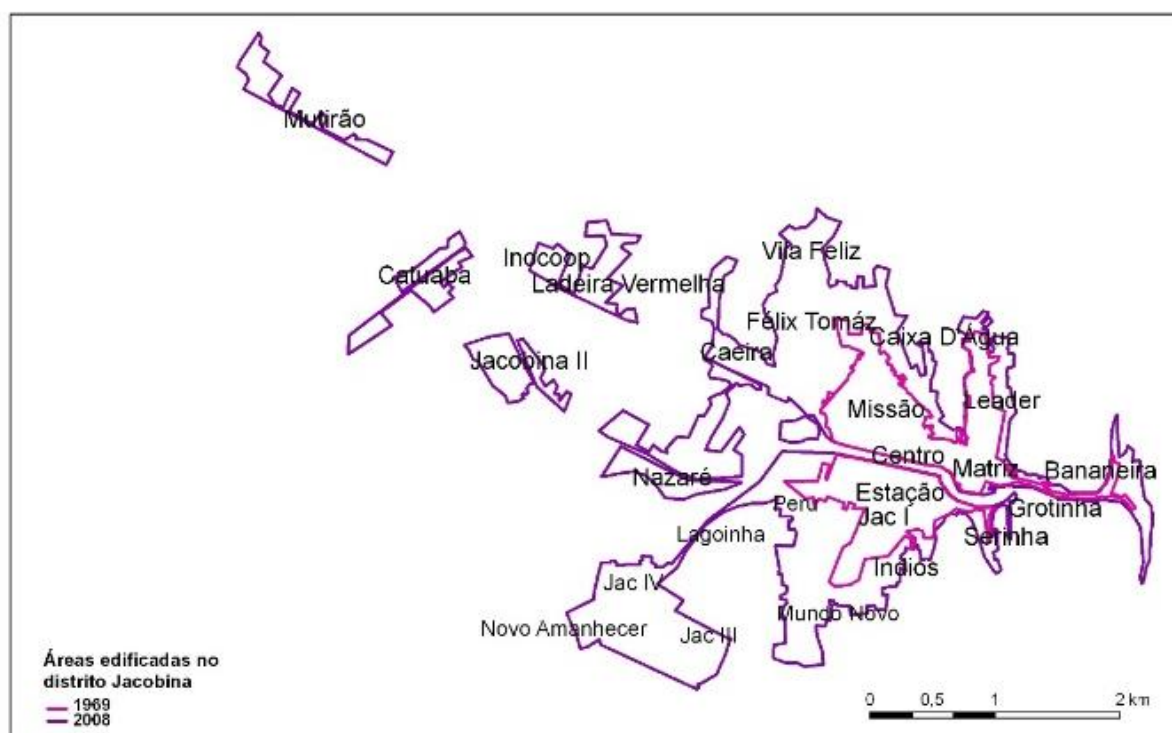
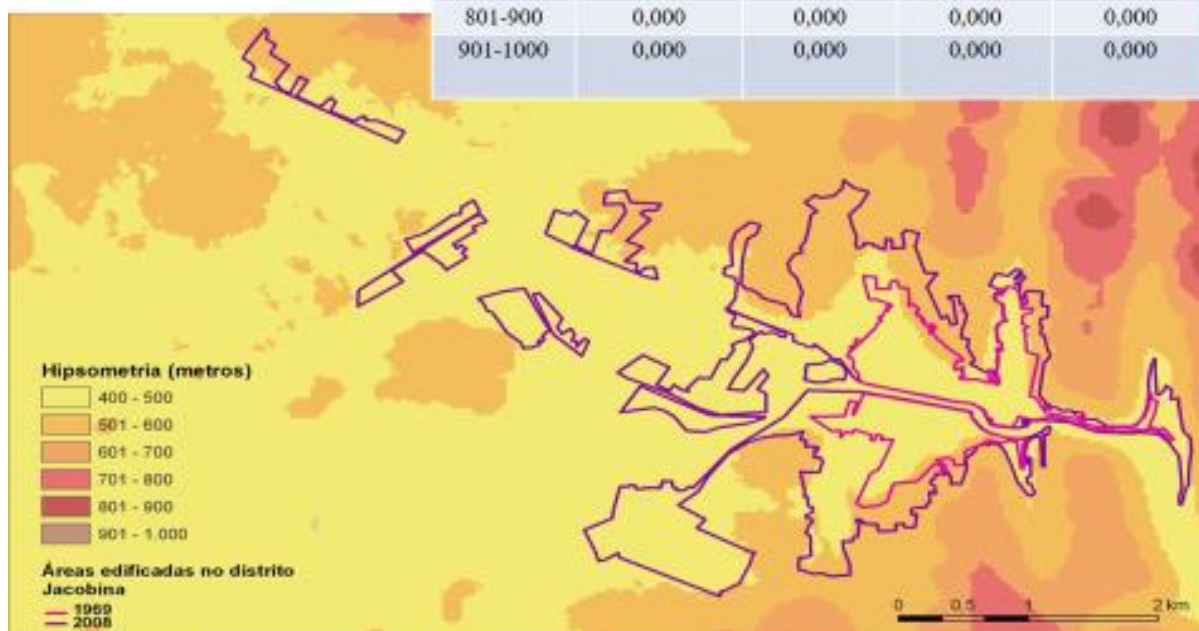


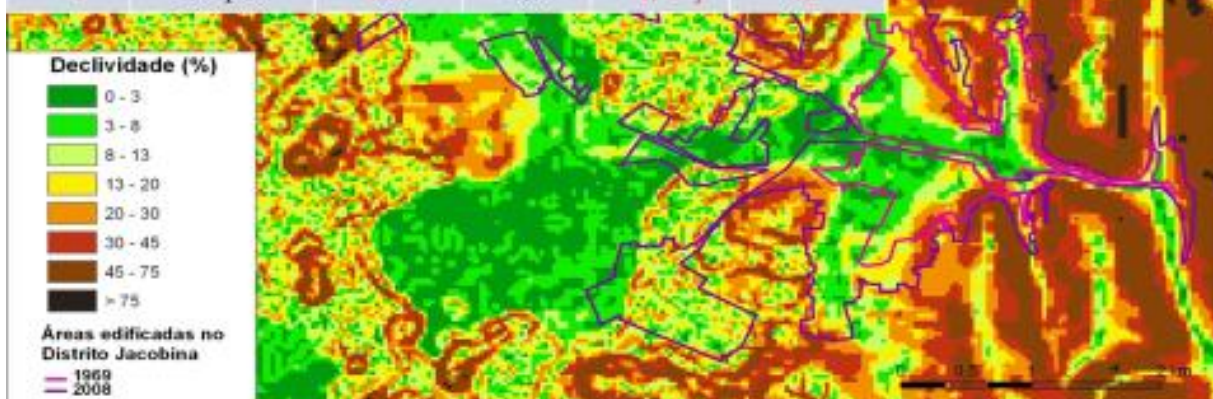
Figura 10 - Mapa hipsométrico do distrito Jacobina (parcial) com delimitação das áreas edificadas em 1969 e em 2008



Elaboração: Araújo (2013) a partir de Modelo Numérico de Terreno (MNT)

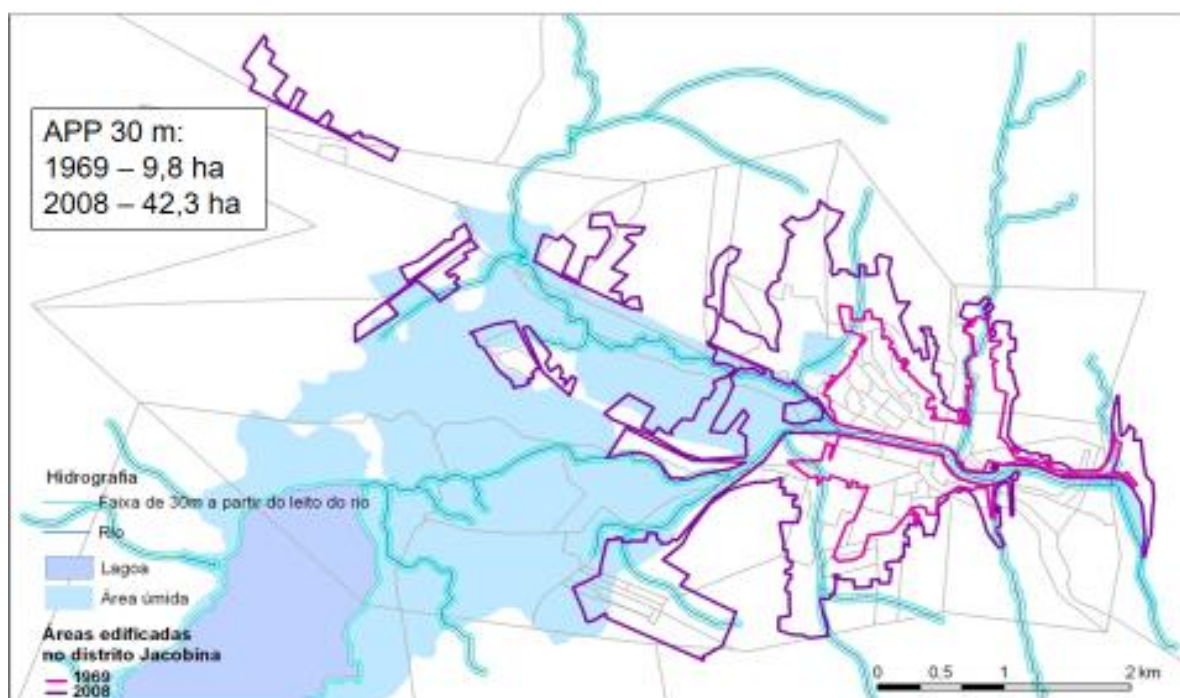
Declividade (%)	Relevo	1969		2008	
		Área (ha)	%	Área (ha)	%
0-3	Plano	41,31	23,5	159,97	22,8
3-8	Suave ondulado	55,94	31,6	200,51	28,5
8-13	Moderadamente ondulado	22,37	12,6	94,66	13,5
13-20	Ondulado	24,10	13,5	98,10	14,0
20-30	Forte ondulado	24,96	14,0	94,66	13,5
30-45	Forte ondulado	6,02	3,4	32,70	4,7
45-75	Montanhoso	2,58	1,4	19,79	2,8
>75	Escarpado	0,00	0,0	1,72	0,2

Figura 12 - Declividade e limites da área urbana de Jacobina em 1969 e em 2008



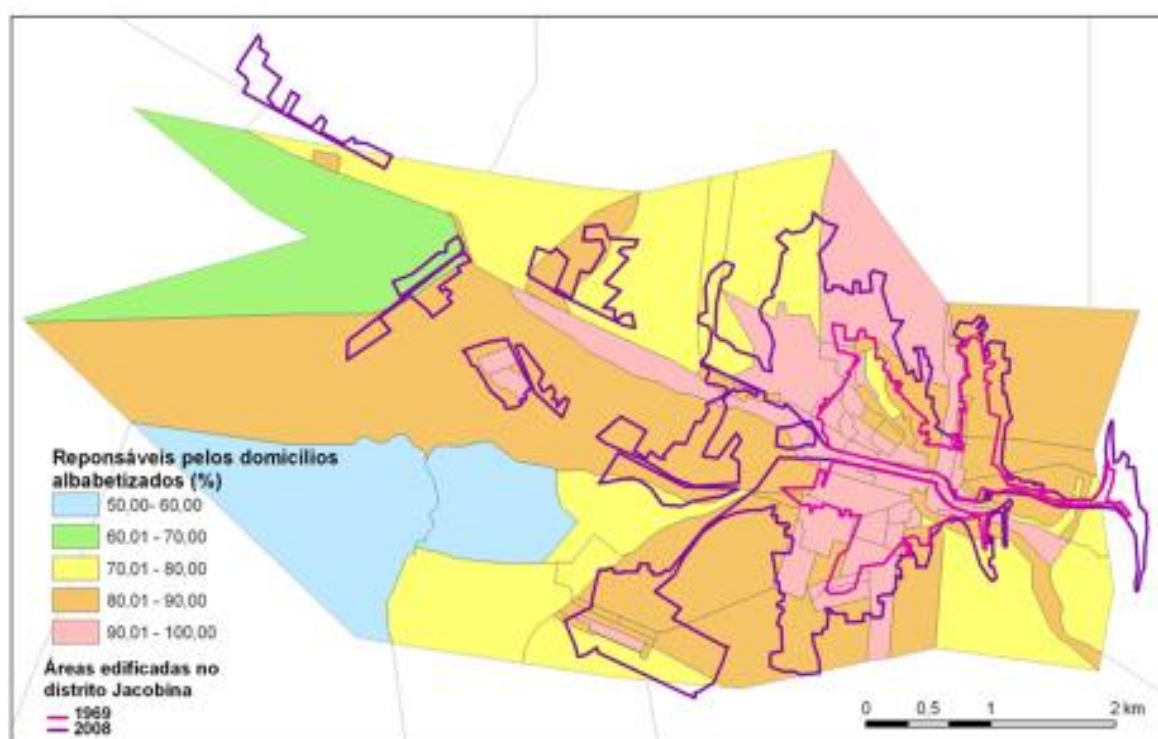
Elaboração: Araújo (2013) a partir de Modelo Numérico de Terreno (MNT)

Figura 14 - Áreas úmidas e faixa de 30 m ao longo das margens dos rios na área de estudo



Elaboração: Araújo (2013) a partir de processamento de imagem de satélite Landsat-5 (TM, de 05/06/86) e de Modelo Numérico de Terreno

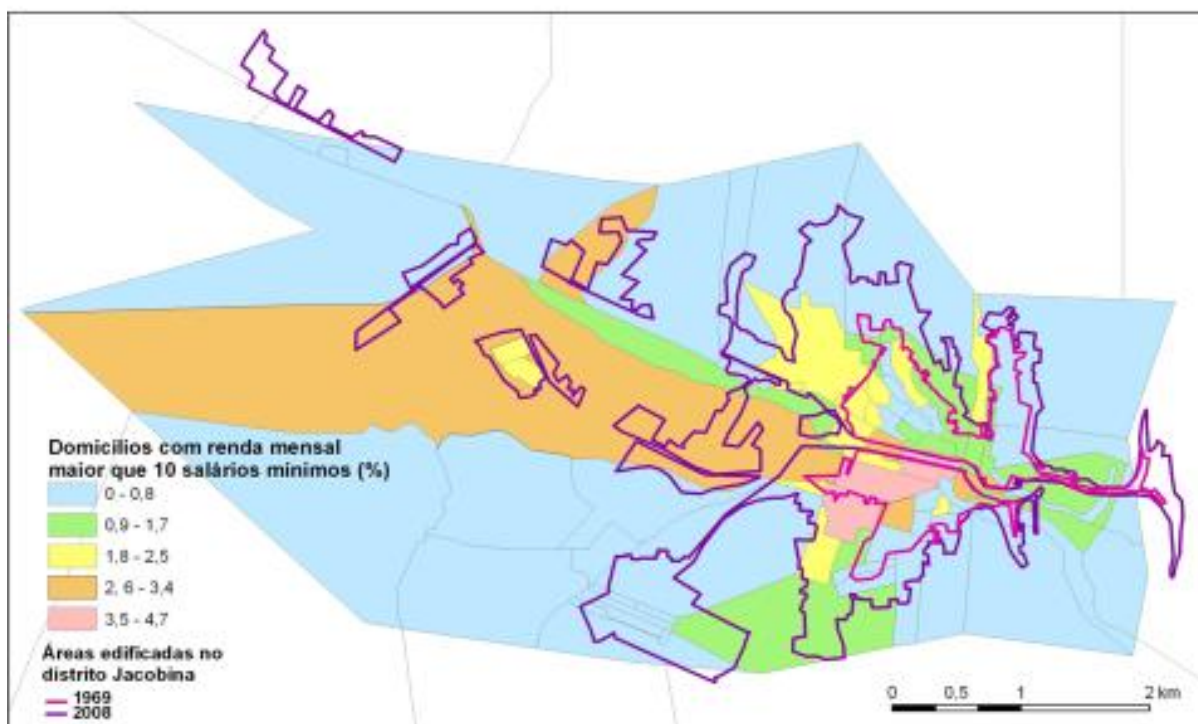
Figura 37 - Proporção dos responsáveis pelos domicílios alfabetizados, por setor



Fonte: IBGE (2011)

Elaboração: Araújo (2013)

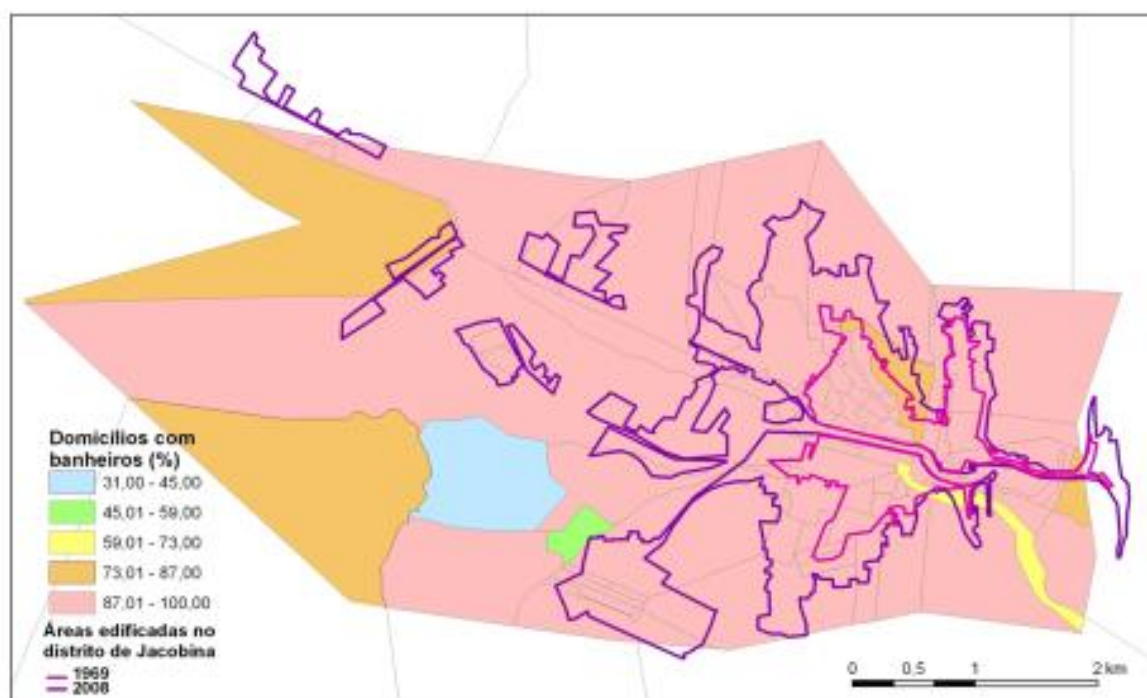
Figura 39 - Proporção de domicílios com renda mensal total maior que 10 salários mínimos, por setor



Fonte: IBGE (2011)

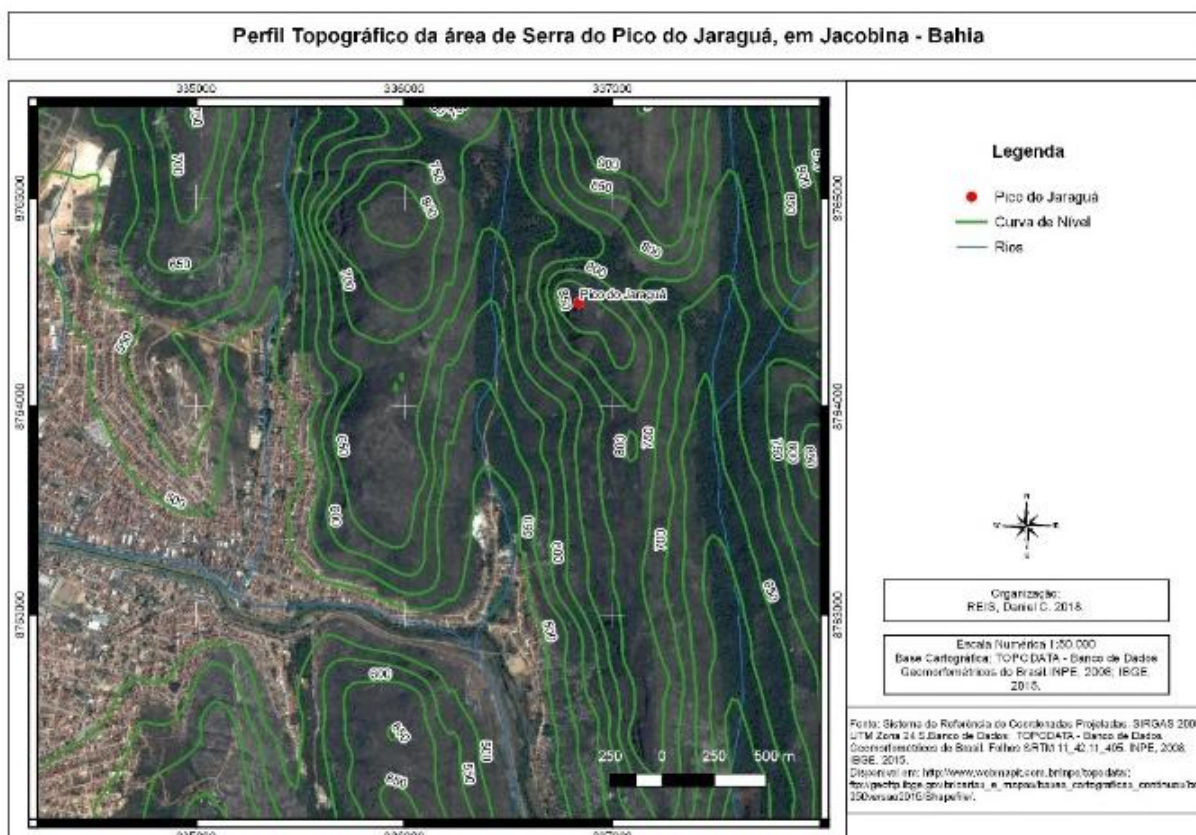
Elaboração: Araújo (2013)

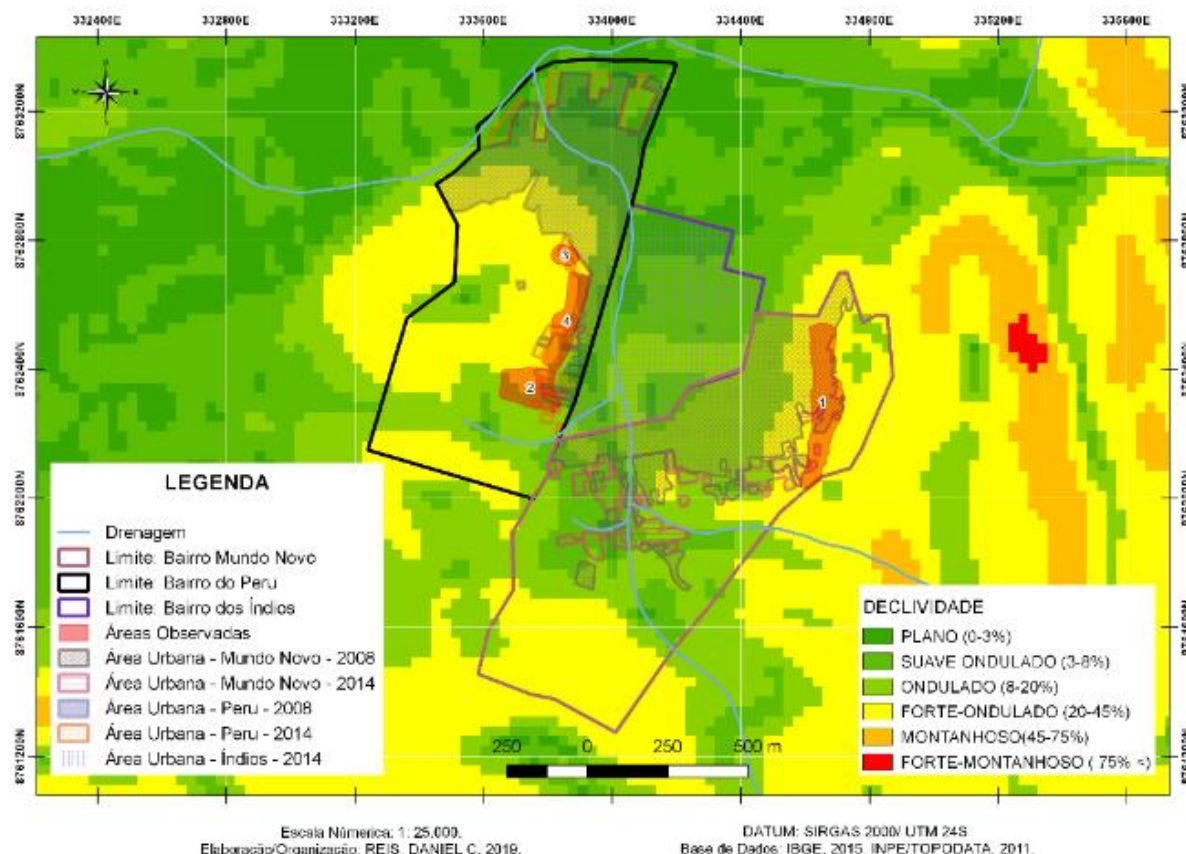
Figura 51 - Proporção de domicílios com banheiro, por setor



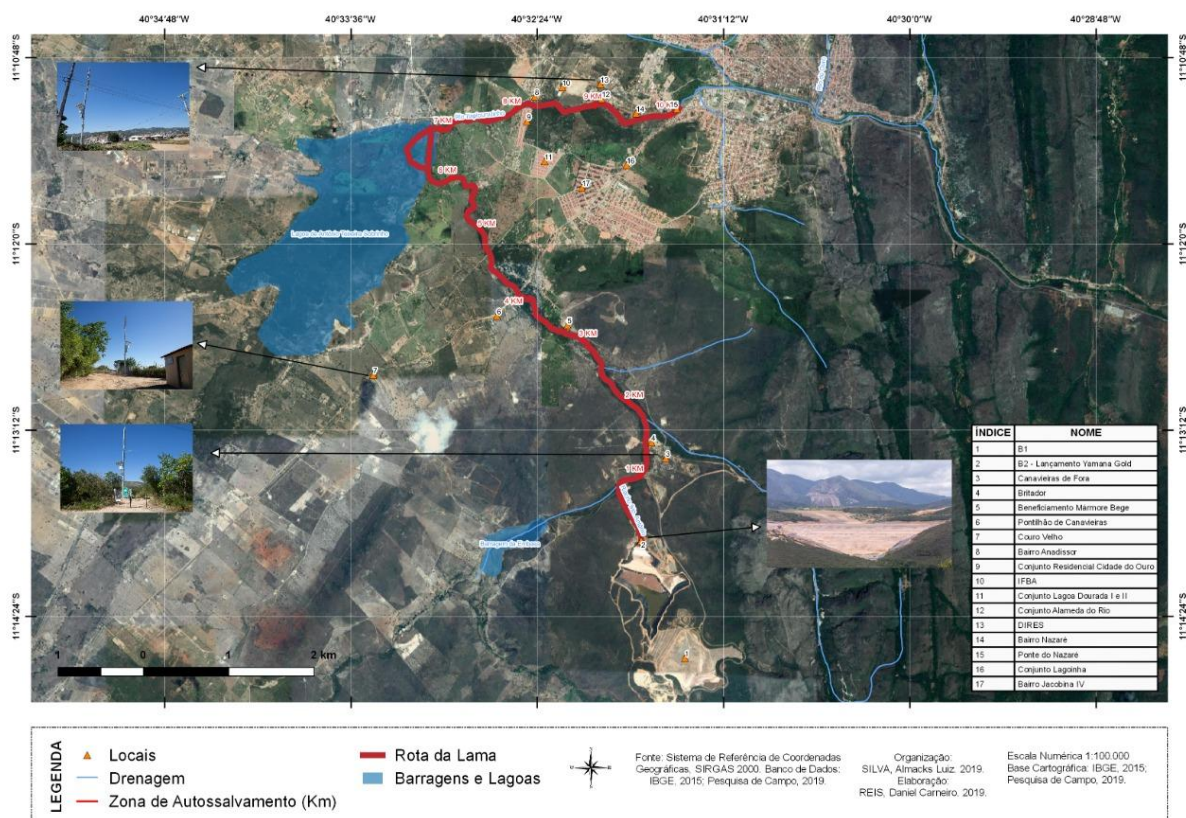
Fonte: IBGE (2011)

Elaboração: Araújo (2013)



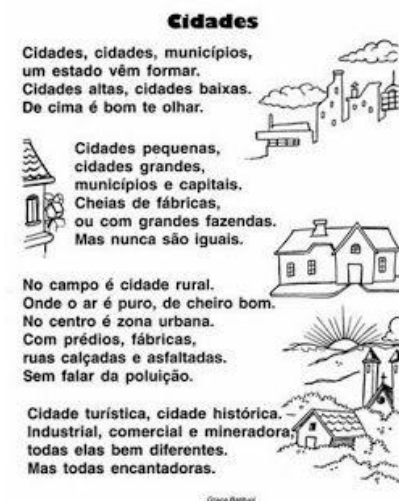


Rota da Lama da Yamana Gold (Zona de autossalvamento – ZAS) em Jacobina, Bahia



Equipe Branca

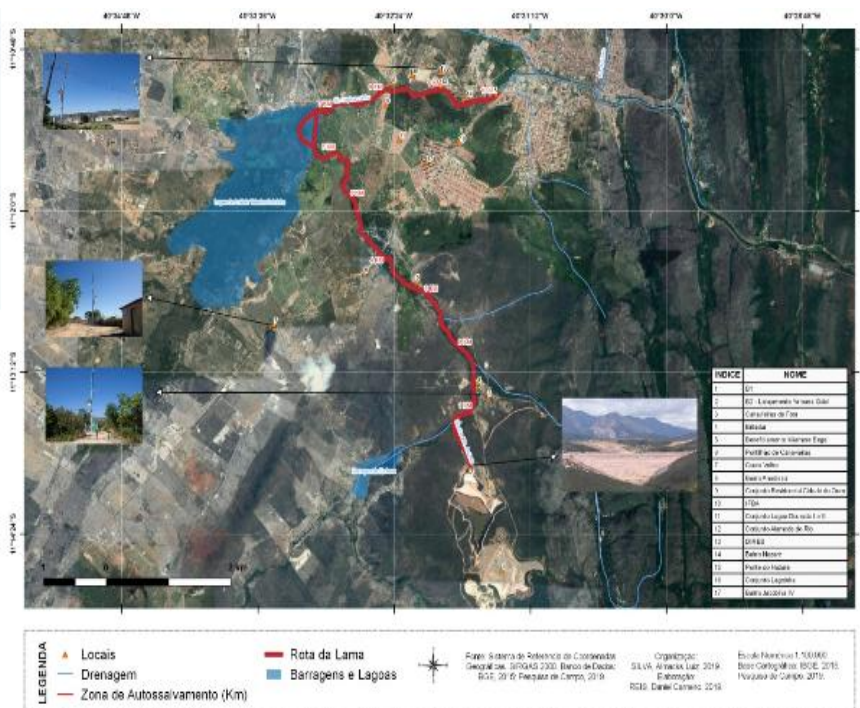
1) Leia:



Descreva como é a cidade onde você mora:

2) Observe:

Mapa da Rota da
Lama da Yamana
Gold (Zona de
autossalvamento_
ZAS) em
Jacobina, Bahia



O mapa retrata a rota da Lama da Yamana Gold em Jacobina, possibilitando análises riquíssimas de vários aspectos da cidade, como:

- Gestão do Território em áreas mineradas;
- Questões socioeconômicas, históricas e ambientais;
- Impactos das atividades mineradoras na produção do espaço;
- Áreas degradadas;
- Desafios do pensamento urbano para Jacobina.

Obs.: Fazer um mapa temático para ilustrar esse processo (caminho da lama).

Elencar:

Impactos econômicos/ambientais	
Positivos	Negativos

Atividade

Conteúdo: Expansão urbana e Meio ambiente

Ano: 3º ano, Ensino Médio

1ª etapa: Dividir a turma em grupos, entregar a cada grupo uma cópia do mapa que represente as áreas úmidas de Jacobina. Em seguida, levá-los a um passeio pelas ruas da cidade.

2ª etapa: Com o auxílio da professora, os alunos irão observar, analisar e comparar o mapa com a realidade observada e preencher um questionário.

3ª etapa: Fotografar os espaços observados.

Questionário da visita de campo às áreas úmidas

1- Há possibilidade de visualização das áreas úmidas?

() sim () não () possivelmente

Descreva sua visão:

2- Qual a principal finalidade do uso do solo próximo às áreas úmidas?

() Residencial

() Industrial

() Comercial e serviços

- () Agrícola
 () Área com vegetação natural

Descrição, comentários, problemas:

3- Densidade das habitações – proximidade e espaço entre as construções:

- () Baixa
 () Regular
 () Elevada

Descrição, comentários, problemas:

4- Condições da pavimentação e da drenagem das ruas:

- () Precária
 () Adequada
 () Inexistente

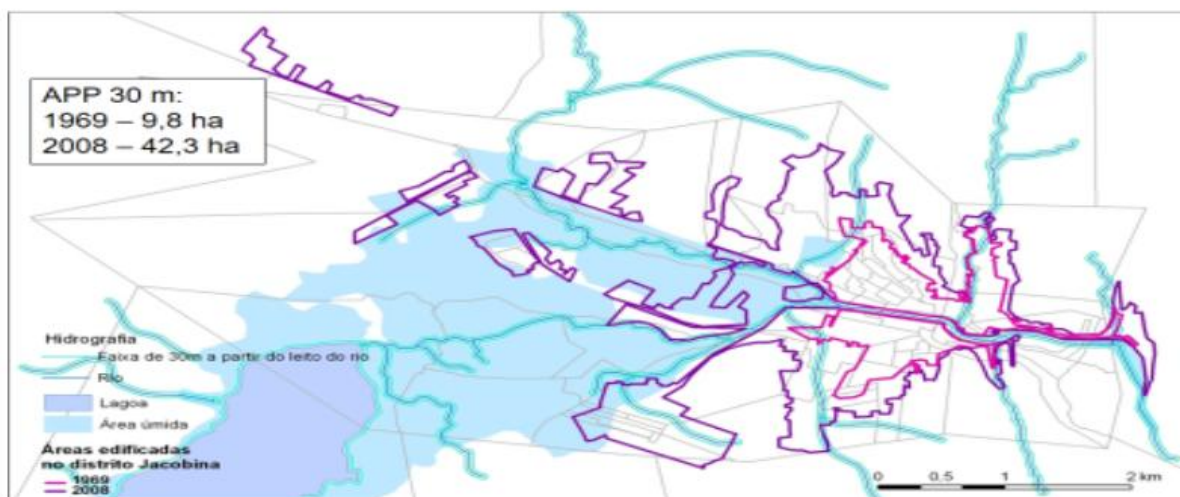
Descreva os possíveis problemas provocados pelo período chuvoso:

5- Há descarte de lixo e esgoto nas áreas úmidas?

- () Sim
 () Não

Descrição, comentários, problemas:

Figura 14 - Áreas úmidas e faixa de 30 m ao longo das margens dos rios na área de estudo



Elaboração: Araújo (2013) a partir de processamento de imagem de satélite Landsat-5 (TM, de 05/06/86) e de Modelo Numérico de Terreno

4ª etapa: Depois da visita de campo, escrever um pequeno relatório a partir da observação, do mapa e do breve questionário sobre a construção das edificações nas áreas úmidas de Jacobina e sobre os possíveis problemas causados à população, incluindo as fotos.

5ª etapa: Apresentar o relatório em formato de slides para a turma.

APÊNDICE H – PRÁTICA DE MAPEAMENTO E REFLEXÕES DO LUGAR DE VIVÊNCIA (MÓDULO 3 – ATIVIDADE 1)

MÓDULO 3

Atividade



- ➔ A localização do meu bairro dificulta a minha rotina, bem como a acessibilidade aos serviços essenciais, devido à distância do centro para a maioria dos serviços. Para qualquer necessidade, é imperativo o uso de um transporte, até uma simples ida à farmácia mais próxima fica a mais de 2 km, e o serviço público de unidade básica de saúde fica a 1 km da minha residência – é o serviço público mais próximo; os demais se encontram distantes e espalhados pela cidade em relação ao meu bairro.
- ➔ Os locais de serviços públicos e privados estão estrategicamente de acordo com seu público ou área de interesse e necessidade. Os serviços diversos estão mais próximos ao centro da cidade, pois sua procura não se limita a um ou poucos tipos de clientela. Alguns serviços públicos se distribuem em comunidades onde há usuários com perfis de vulnerabilidade social, a exemplo das UBSs e CRASSs. Acredito que, por meu bairro não se tratar de periferia, os serviços públicos e essenciais estão aleatoriamente distribuídos de forma mais distante.

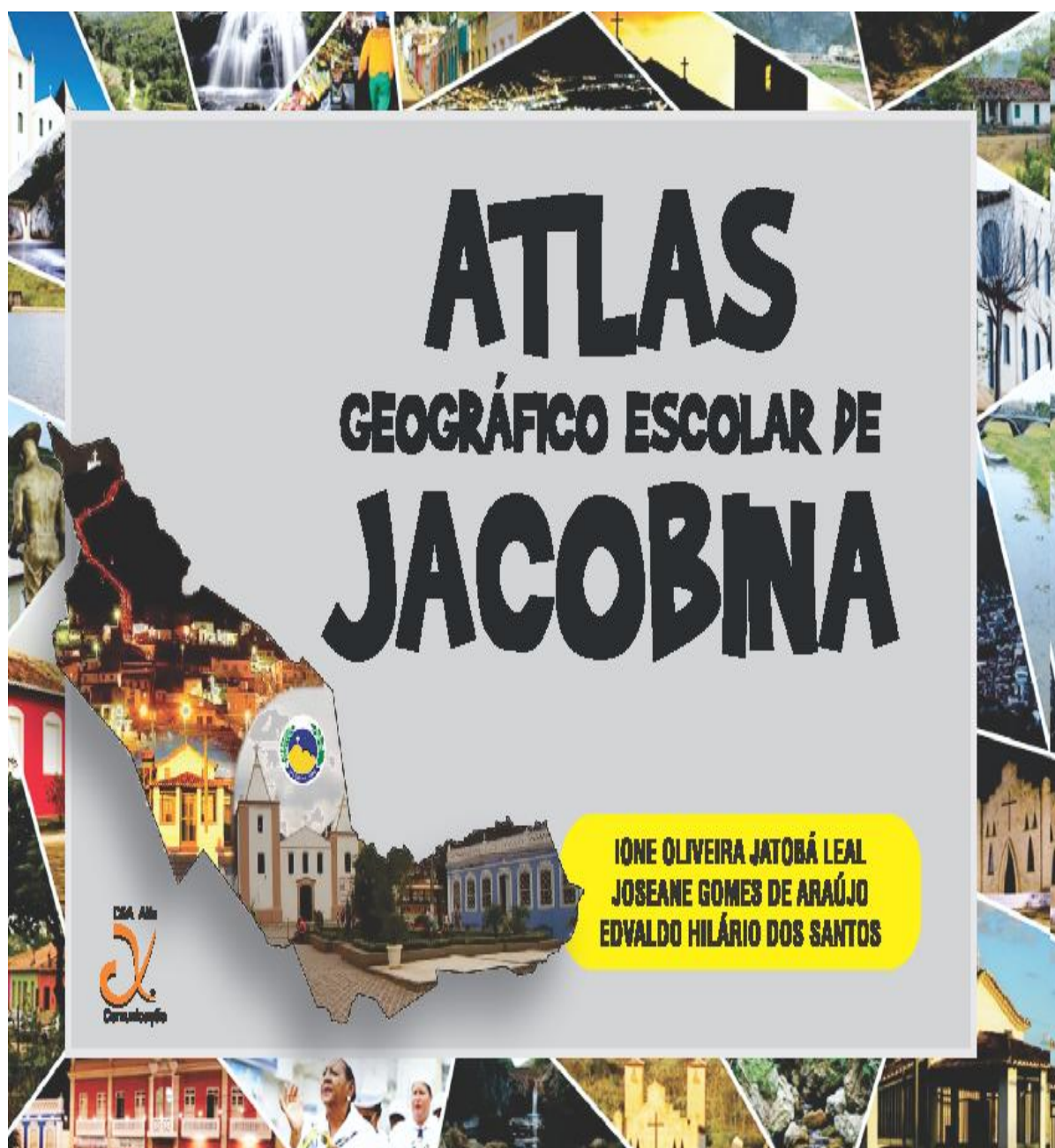


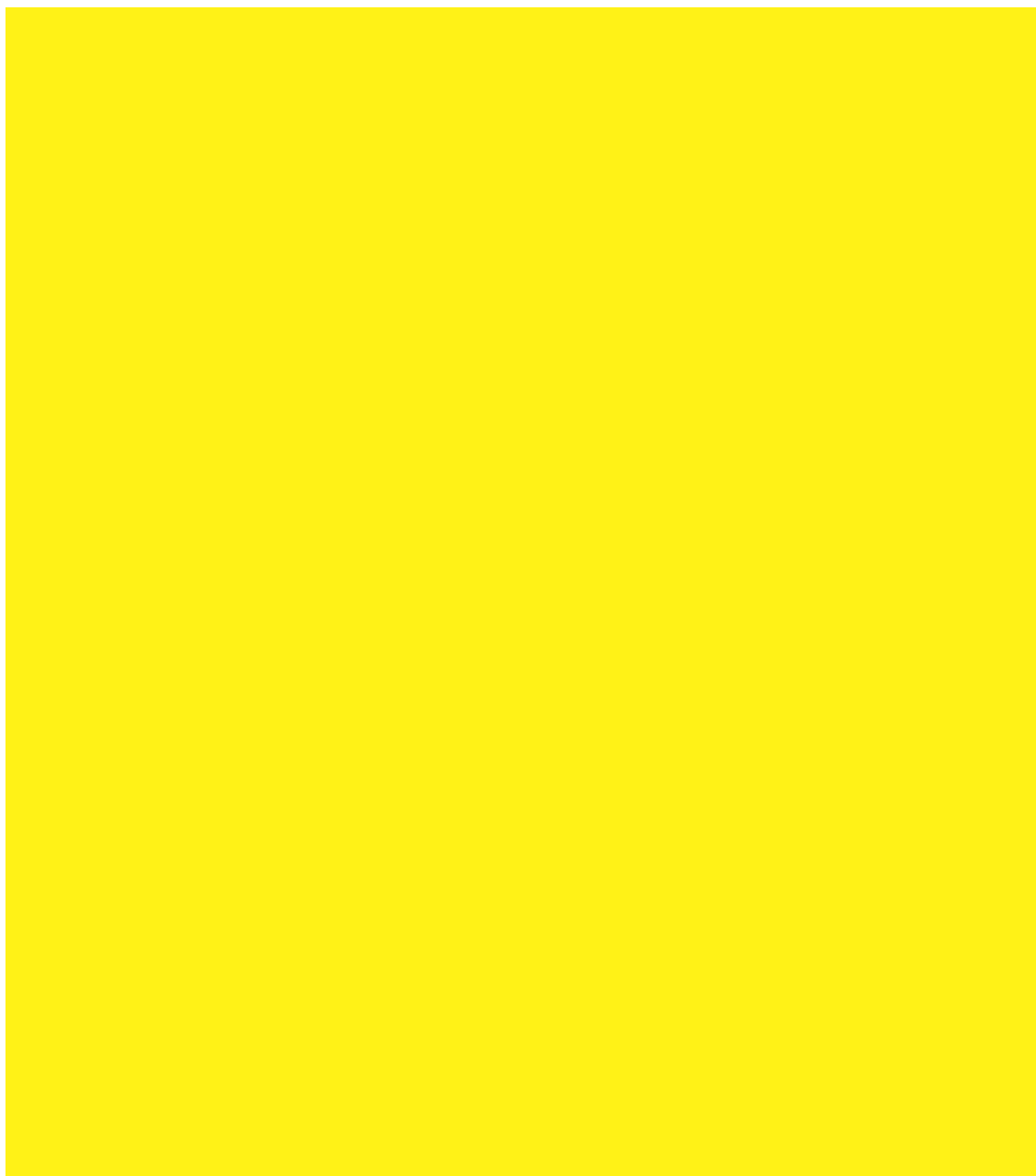
➔ O bairro em que resido fica em um local estratégico, próximo aos mercados principais da cidade, ao centro em que ocorrem as movimentações, aos bancos e ao hospital Antônio Teixeira Sobrinho. Nos seus arredores há padarias, academias, clínicas das mais variadas áreas etc.



- A distribuição espacial dos serviços da cidade de Jacobina citados na questão anterior, principalmente os mais antigos, está relacionada à proximidade dos estabelecimentos com o centro e a expansão urbana da cidade. É perceptível que, devido à geografia do lugar, os novos estabelecimentos estão sendo construídos mais a oeste da cidade para redirecionar a sua expansão. Outro fato bastante importante de salientar é que a maior parte dos serviços estão concentrados no centro, onde estão os bairros das classes média e alta, o que dificulta o acesso das pessoas que moram nos bairros da periferia, em sua maioria pessoas de baixa renda.

APÊNDICE I – ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA





Ione Oliveira Jatobá Leal
Joseane Gomes de Araújo
Edvaldo Hilário dos Santos

ATLAS

GEOGRÁFICO ESCOLAR DE

JACOBINA

GOIÂNIA | 2021



Coordenação Geral
Ione Oliveira Jatobá Leal

Coordenadores
Ione Oliveira Jatobá Leal
Joseane Gomes de Araújo
Edvaldo Hilário dos Santos

Elaboração Cartográfica
Daniel Carneiro Reis
Danielle Rocha Angelim da Silva
Josiane Jordao Sil-va
Kaiky Rodrigues da Silva Nunes
Liliane Matos Góes

Logomarca, formatação gráfica, capa e arte final
Kaiky Rodrigues da Silva Nunes

Elaboração dos textos
Ione Oliveira Jatobá Leal e Joseane Gomes de Araújo

Fotos
Daniel Carneiro Reis
Joseane Gomes de Araújo
Leandro Pereira da Silva
Leonardo Oliveira Silva
Ronaldo Nascimento Santos

Revisão de texto
Mônica Naiara Pereira da Silva Santos



Instituição Coordenadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH
Campus IV – Jacobina / Colegiado de Geografia
Núcleo de Estudos Geográficos – NEG



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Reitor
José Bites de Carvalho
Vice-Reitor
Marcelo Duarte Dantas de Avila

Diretor do DCH-IV
João Silva Rocha Filho
Rua J. J. Seabra, 158, Bairro Estação, CEP 44700-000 – Jacobina-BA
E-mail: geografiadch4@uneb.br
Telefone: 74 3621-3337



Agradecimentos

À Universidade do Estado da Bahia, por disponibilizar as condições necessárias para a elaboração deste Atlas e pela parceria na impressão e divulgação deste material.

Aos professores da educação básica da rede particular, municipal e estadual de Jacobina, Bahia, que se disponibilizaram em participar da validação deste Atlas e contribuíram na elaboração dos textos e das representações cartográficas deste material.

A João Paulo pelo apoio na estruturação e catalogação deste trabalho.

A Divaneide dos Reis pelo apoio incondicional no Colegiado de Geografia.

Aos alunos e professores que compõem a equipe de pesquisadores deste Atlas, e que se dedicaram incansavelmente na busca por materiais que dessem conta da elaboração das representações gráficas, cartográficas e das informações apresentadas neste Atlas.



Editora C&A Alfa Comunicação
CNPJ 09.542.209/0001-51

Rua Cel. Anacleto nº 128, Qd. 7, Lt. 8-A
Vi. Pe. Eterno – **Trinidade/GO**

COORDENAÇÃO E REDAÇÃO

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III

CEP 74.690-390 – **Goiânia/GO**

E-mail: editoraalfacomunicacao@gmail.com

Coordenação editorial

Luiz Carlos Ribeiro

Projeto de Elaboração

Profª Drª Miriam Aparecida Bueno

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(Bibliotecário: Filipe Reis - CRB 1/3388)

5237 a Leal, Ione Oliveira Jatobá.
Atlas geográfico escolar de Jacobina/ Ione Oliveira Jatobá
Leal, Joseane Gomes de Araújo, Edvaldo Hilário dos Santos. –
Jacobina, BA : C&A Alfa Comunicação, 2021.

74 p. Il.
ISBN: 978-65-89324-06-5

1. Atlas escolar. 2. Jacobina. I. Bueno, Miriam Aparecida. II.
Título.

CDU: 911(084.42)(013.8)

IMPRESSO NO BRASIL
Printed in Brazil 2020

Índice para catálogo sistemático:
CDU: 911(084.42)(013.8)

sumário

Prefácio	9
Apresentação	13
1 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE JACOBINA	15
1.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	19
1.2 LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	20
1.3 POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	23
2 CONHECENDO OS DISTRITOS DE JACOBINA	31
2.1 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	32
2.2 ESTUDANDO OS DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE JACOBINA	43
2.2.1 Distrito de Jacobina (sede)	43
2.2.2 Distrito de Itaitu	43
2.2.3 Distrito de Catinga do Moura	44
2.2.4 Distrito de Itapeipú	44
2.2.5 Distrito de Novo Paraíso	45
2.2.6 Distrito de Cachoeira Grande	46
2.2.7 Distrito de Lages do Batata	46
2.2.8 Distrito de Junco	47
3 CONHECENDO OS BAIRROS DE JACOBINA	49

4	CONHECENDO OS ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS DE JACOBINA	55
4.1	CLIMA PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO	56
4.2	RELEVO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO	57
4.3	SOLO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO	57
4.4	HIDROGRAFIA PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO	58
4.5	VEGETAÇÃO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO	58
5	CONHECENDO OS SERVIÇOS MUNICIPAIS DE JACOBINA	65
	Referências	75

Prefácio

ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS (*)

A produção acadêmica em torno da legitimidade do ensino e aprendizagem da Geografia, em sala de aula, passou por diferentes momentos ao longo da História do Pensamento Geográfico, gerando reflexões distintas acerca de seus objetos e métodos de análise para a interpretação de mundo, relativas aos conteúdos programáticos que fazem parte do Ensino Fundamental. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muito as práticas de ensino.

E, neste avanço, surge a Cartografia Escolar, como área de apoio à Geografia Escolar, cujas preocupações hodiernas são, também, desenvolver competências e habilidades sobre o estudo do lugar a partir da leitura dos mapas e suas representações espaciais.

Desde então o ensino do mapa torna-se uma importante tarefa escolar. Ao longo do Ensino Fundamental, por exemplo, contribui para desenvolver competências e habilidades relativas à compreensão da representação do espaço pelo domínio da linguagem cartográfica, tendo como maiores desafios e cognição a proposta de como ensinar a leitura do mapa pelo uso do próprio mapa.

Tanto que, numa tentativa de avançar nas questões supracitadas, sobretudo relativas ao ensino e aprendizagem no ambiente escolar, os programas oficiais de Geografia e História (LDB nº 9394/96) do Ensino Fundamental recomendam que este estudo se faça por meio da compreensão espacial local e regional de cada município. A partir da compreensão dessa necessidade passou-se a incentivar os municípios a criarem seu próprio material didático, o Atlas Municipal Escolar.

Etimologicamente, os Atlas são coleções sistemáticas de mapas. Todavia, quando aplicados ao ensino de geografia, seus objetivos agregam outras finalidades ao estimularem nos alunos a observação, o conhecimento e a reflexão sobre as características e realidades socioespaciais de sua cidade que se traduz no lugar cultural de suas vivências compostas por histórias, memórias e identidades.

Destarte este reconhecimento, notamos o número crescente tanto de professores que buscam o “como ensinar” o mapa quanto de pesquisadores que procuram respostas às inúmeras questões que são colocadas envolvendo esta área do conhecimento. E no Brasil, os Atlas Municipais, no final do século XX e início do século XXI, têm recebido especial atenção pelos pesquisadores da Cartografia Escolar.

(*) **Andréa Aparecida Zacharias** é Licenciada e Bacharel em Geografia. Profa. Doutora da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Ourinhos-SP e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do IGCE/UNESP/Campus de Rio Claro-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART e Profa. Pesquisadora do Centro de Análise Ambiental e Planejamento – CEAPLA/IGCE/UNESP/Campus de Rio Claro.

Nesta lógica, Janine G. Le Sann (1997) foi a pioneira na produção de Atlas Municipais, ao propor que um Atlas Escolar deve ser interativo, de maneira que o aluno possa elaborar tabelas, diagramas, mapas, textos analíticos e sintéticos, com a finalidade de levá-lo a construir seu conhecimento.

Mas, foi a partir da abordagem colaborativa com professores da rede que, Almeida e Passini (1999) nos apresentam, uma proposta metodológica inovadora para os Atlas dos Municípios do interior paulista (Rio Claro, Ipeúna e Limeira) foi elaborada, que, além de tratar de modo interdisciplinar temas geográficos, históricos e ambientais, são compostos por documentos cartográficos adequados às práticas escolares, resultando em conhecimentos produzidos colaborativamente.

Podemos dizer ainda que os relatos de suas experiências, desde que publicado no Caderno Cedus (nº 60), tornaram-se referência nacional e internacionalmente, vislumbrando um grande marco acadêmico na Cartografia Escolar. Assim, o tema Atlas Municipal Escolar fixou-se como um importante eixo de discussão, desde o ano de 2009, nos meritórios Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares, principal evento acadêmico brasileiro, realizado bianualmente, desde 1995, que congrega os principais pesquisadores desta linha do conhecimento.

A partir desse momento, as diferentes propostas (para)didáticas de Atlas Escolar Municipal, que sistematicamente eram lançadas, tornam-se referências às demais Universidades Brasileiras de outras regiões e/ou localidades que trilham o mesmo caminho, a conquista da mesma produção acadêmica para seus municípios.

Situação que ainda se observa, nos dias atuais, revelando a necessidade de pesquisas que envolvam Atlas Municipal. Primeiro por ser um tema atual e sempre presente nas discussões acadêmicas. E, segundo, pela inserção cada vez maior da importância das geotecnologias nos livros didáticos e na atual proposição da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), relegando, muitas vezes, o uso do mapa analógico como papel secundário na formação do conhecimento espacial dos escolares.

Nesta relação dialógica, Zacharias (2005) já apontava que a incorporação de Atlas Municipais à prática de sala de aula constitui-se numa das formas encontradas para viabilizar o uso de mapas no ensino, uma vez que já é clássica a discussão que dentre os múltiplos meios de representação do espaço terrestre – tais como *o globo terrestre, o planisfério, as imagens de satélites, as imagens de radar, as fotografias aéreas, os croquis e as maquetes* – o uso dos mapas é o mais convencional na produção do conhecimento escolar. Talvez por possibilitarem, numa perspectiva plana, tanto a representação espacial dos elementos que compõem a paisagem natural (relevo, hidrografia, vegetação, clima, solos) quanto a representação das paisagens criadas pelo homem (as cidades e suas características, atividades extrativistas e agropecuárias, agroindústrias, entre outros), o seu uso é o mais meio mais adotado pelos professores, dada a possibilidade de iniciar, no aluno, o pensamento espacial para obter o domínio dos saberes dos raciocínios geográficos.

Assim, a proposta de um Atlas Geográfico Municipal Escolar para o ensino do lugar, o município de Jacobina, Bahia, muito tem a enriquecer o processo educativo local, uma vez que o entendimento das simbologias das mensagens codificadas em cada mapa, neste material (para)didático proposto, sistematiza um esforço que deve ser feito buscando a compreensão dos fenômenos nos quais o lugar municipal encontra-se inserido.

Contudo, ao se propor o uso de mapas municipais em sala de aula, não se pode esquecer que esferas mais amplas devem ser discutidas a fim de que não se crie apenas uma atividade ilusória que disfarce o projeto educacional. O que se pretende é dar subsídios para que as atividades em sala de aula, mediadas pelo professor, possam instigar a reflexão e a formação de alunos cidadãos críticos e, sobretudo, ativos no seu entorno.

O lugar pelos quais transitam e os caminhos que percorrem, cotidianamente, tecem as relações de “pertencimento” do aluno com o lugar, a partir do entendimento de que o aluno é parte do lugar em que vive, e o lugar é parte de sua subjetividade, onde sua leitura de mundo é a leitura espacializada do lugar, bem como dos acontecimentos que nele se operam.

Em mãos dos experientes, sensíveis e competentes Professores Ione Oliveira Jatobá Leal, Joseane Gomes de Araújo e Edvaldo Hilário dos Santos materializa-se uma proposta pedagógica de material (para)didático composto por textos, mapas, figuras, fotos e lustrações que abordam temas geográficos, históricos, urbanos, físicos e ambientais, tendo como base os mapas municipais contidos no Atlas Escolar. O estudo do lugar feito com os mapas de sua cidade permitirá aos alunos apropriar-se de

um instrumento de exploração de territórios existenciais e cognitivos de suas vivências.

Condição que os autores trazem nesta proposta: a de priorizar as categorias de análise sobre região, espaço, paisagem, território e as territorialidades que compõe este lugar, em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal, enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio, resgatando as memórias, culturas e identidades locais, pelo Atlas Municipal Geográfico de Jacobina-BA, um município localizado no Norte Baiano, cujas características fisiográficas congregam as belezas da chamada microrregião do circuito norte da Chapada Diamantina.



APresentação

Atlas escolar municipal tornou-se um relevante instrumento para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica, uma vez que possibilita o desenvolvimento de saberes geográficos por meio de estratégias que estimulem o pensamento, a argumentação e a leitura, tomando como referência o lugar de vivência. Indo por esse viés, surge a iniciativa para a organização de um **Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina-Bahia**. Este material foi estruturado a partir de pesquisas realizadas por professores e alunos vinculados ao Núcleo de Estudos Geográficos (NEG) do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, e com a contribuição de professores da educação básica da rede municipal e estadual de Jacobina, Bahia, permitindo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. O objetivo deste material é contribuir para a ampliação de conhecimentos geográficos a partir da leitura e interpretação de representações acerca do lugar.

A riqueza deste trabalho é constatada a partir da diversidade de materiais representados pelos textos, mapas, fotografias e gráficos que retratam os aspectos socioambiental, político e econômico do município de Jacobina. Além disso, trata-se de material elaborado especificamente para servir de instrumento pedagógico no tratamento de conteúdos e conceitos geográficos nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

O presente Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina-Bahia está dividido em cinco eixos temáticos que envolvem questões referentes às habilidades e competências trabalhadas na Educação Básica e propostas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de Geografia. Deste modo, permite o desenvolvimento de estudos e pesquisas considerando a realidade dos estudantes e a associação dos diversos conteúdos e conceitos com outros contextos e escalas.

Os temas estão distribuídos e apresentados da seguinte forma:

O primeiro tema é “Conhecendo o Município de Jacobina”, em que destacamos o seu processo histórico e sua divisão política, com ênfase na sua localização e limites territoriais, bem como no seu posicionamento em relação aos Territórios de Identidade no contexto da Bahia e do Brasil. Destacamos as principais mudanças que ocorreram na população e as características e tendências no campo social, político, cultural e econômico.

O segundo tema é “Conhecendo os Distritos de Jacobina”, em que fazemos uma caracterização da dinâmica territorial de formação dos distritos que compõem o município de Jacobina e apresentamos a evolução da composição dos distritos com dados específicos que revelam as riquezas da nossa terra.

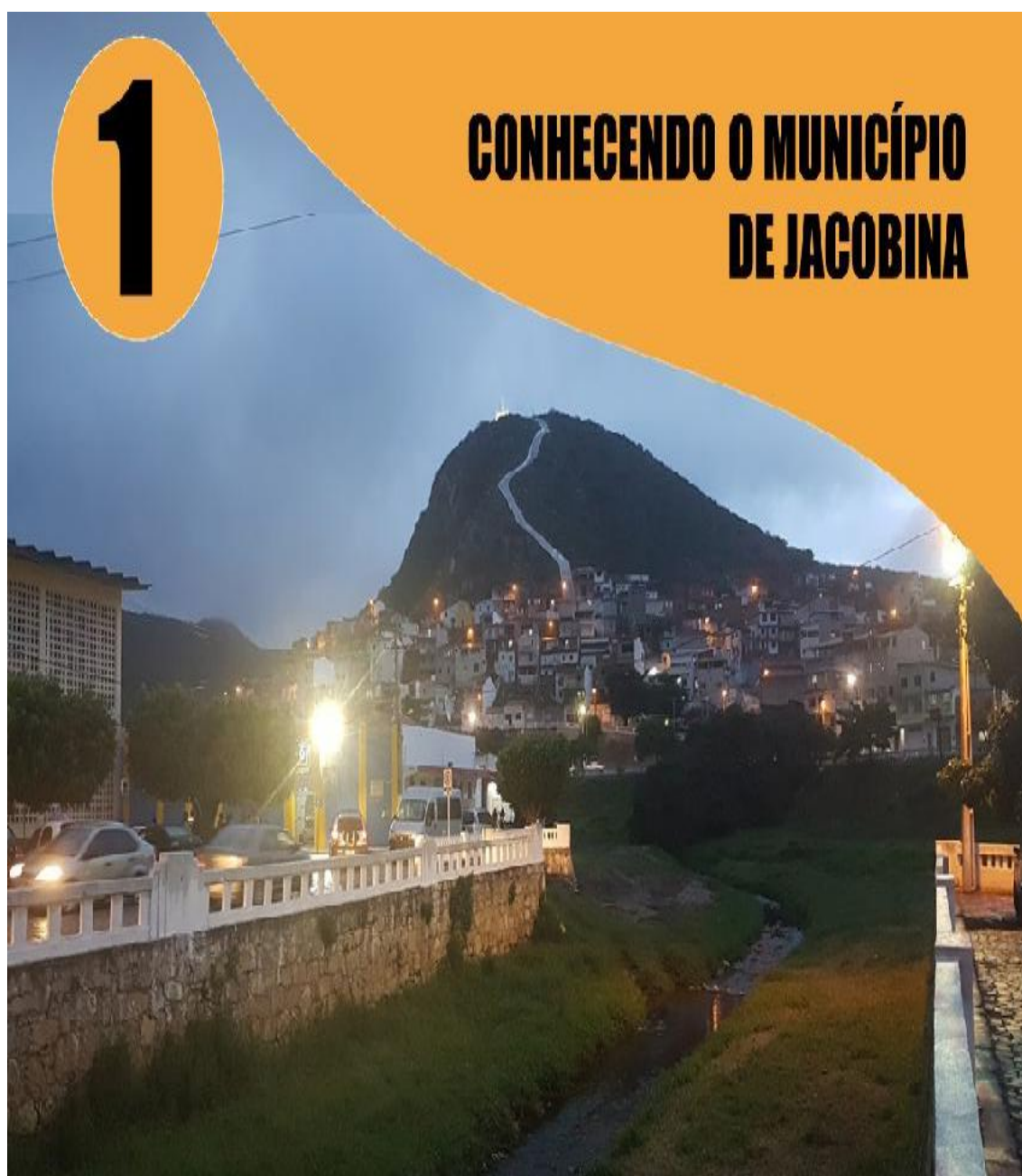
No terceiro tema, “Conhecendo os bairros de Jacobina”, apresentamos o desenvolvimento dos bairros a partir do reconhecimento das peculiaridades da mancha urbana com a sua descontinuidade em relação à área

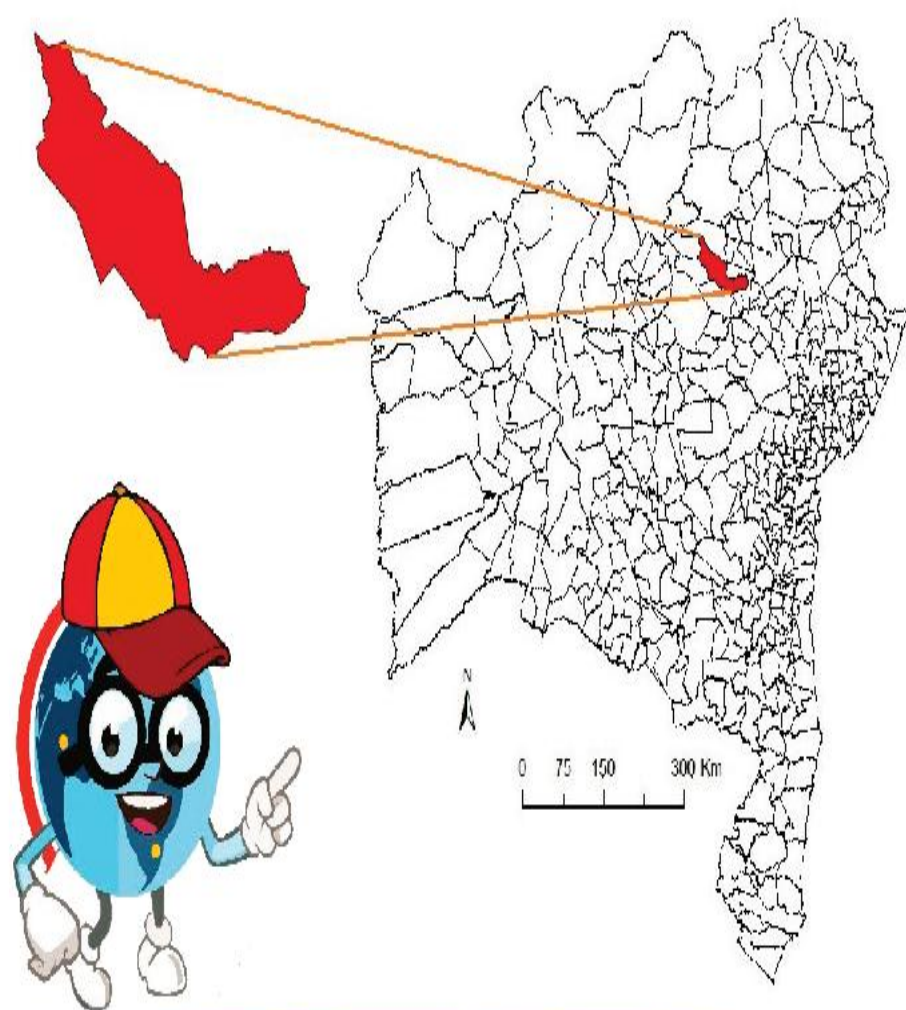
central da cidade, especialmente pelas características físicas do meio (presença de áreas úmidas em terrenos planos ou declividade elevada).

O quarto tema é "Conhecendo as temáticas físico-naturais de Jacobina", em que apresentamos os elementos físicos (clima, geologia, hidrografia, geomorfologia, pedologia, vegetação), e destacamos os elementos físicos do município e a relação que se estabelece entre eles. Assim, podemos conhecer as especificidades e as riquezas dos detalhes compostos pela própria natureza do município de Jacobina.

Por meio do último tema, "Serviços municipais", destacamos os principais serviços presentes no município e sua influência na dinâmica da região, com ênfase na potencialidade das atividades industriais, agrícolas, comerciais, turísticas e dos serviços relacionados à saúde e educação.

Esperamos que, (re)conhecendo as especificidades do município a partir do Atlas Escolar, professores e alunos fortaleçam o diálogo sobre os conteúdos e conceitos geográficos a partir de diferentes perspectivas escalares e construam o pensamento espacial.



**ATLAS
GEOGRÁFICO****MUNICÍPIO DE JACOBINA**

DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

BRASÃO E BANDEIRA DE JACOBINA

Figura 1 – Brasão de Jacobina



Figura 2 – Bandeira de Jacobina-BA



HINO A JACOBINA

Letra: Doracy Anájo Lemos / Música: Amado Horoneto de Oliveira

Rodeada de serras majestosas
Dos Payayás herdamos Jacobina
A mais linda terra entre as formosas
Na encosta da Chapada Diamantina

Tuas serras, teus rios unidos
Encerram em profusão toda riqueza
Teus bravos filhos destemidos
Em luta pela tua grandeza

Tua história de fatos trepidantes
De civismo, grandeza e tradição
Glória aos bravos bandeirantes
Que te fizeram "Rainha do Sertão"

Nós nos ufanamos com andor
Por Jacobina nobre e senhoril
Que a todos recebe com amor
Pedago da Bahia e do Brasil

Aos missionários dedicados
Nosso preito de eterna gratidão
Pelos seus feitos denodados
A prova é a igreja da missão

Rodeada de serras majestosas
Dos Payayás herdamos Jacobina
A mais linda terra entre as formosas
Na encosta da Chapada Diamantina

Rodeada de serras majestosas
Dos Payayás herdamos Jacobina
A mais linda terra entre as formosas
Na encosta da Chapada Diamantina

Escute o Hino em: <https://www.youtube.com/watch?v=cNkZ3mTOWtw>

Fonte: <https://www.letras.mus.br/hinos-da-cidade/178734/>

conhecendo o município

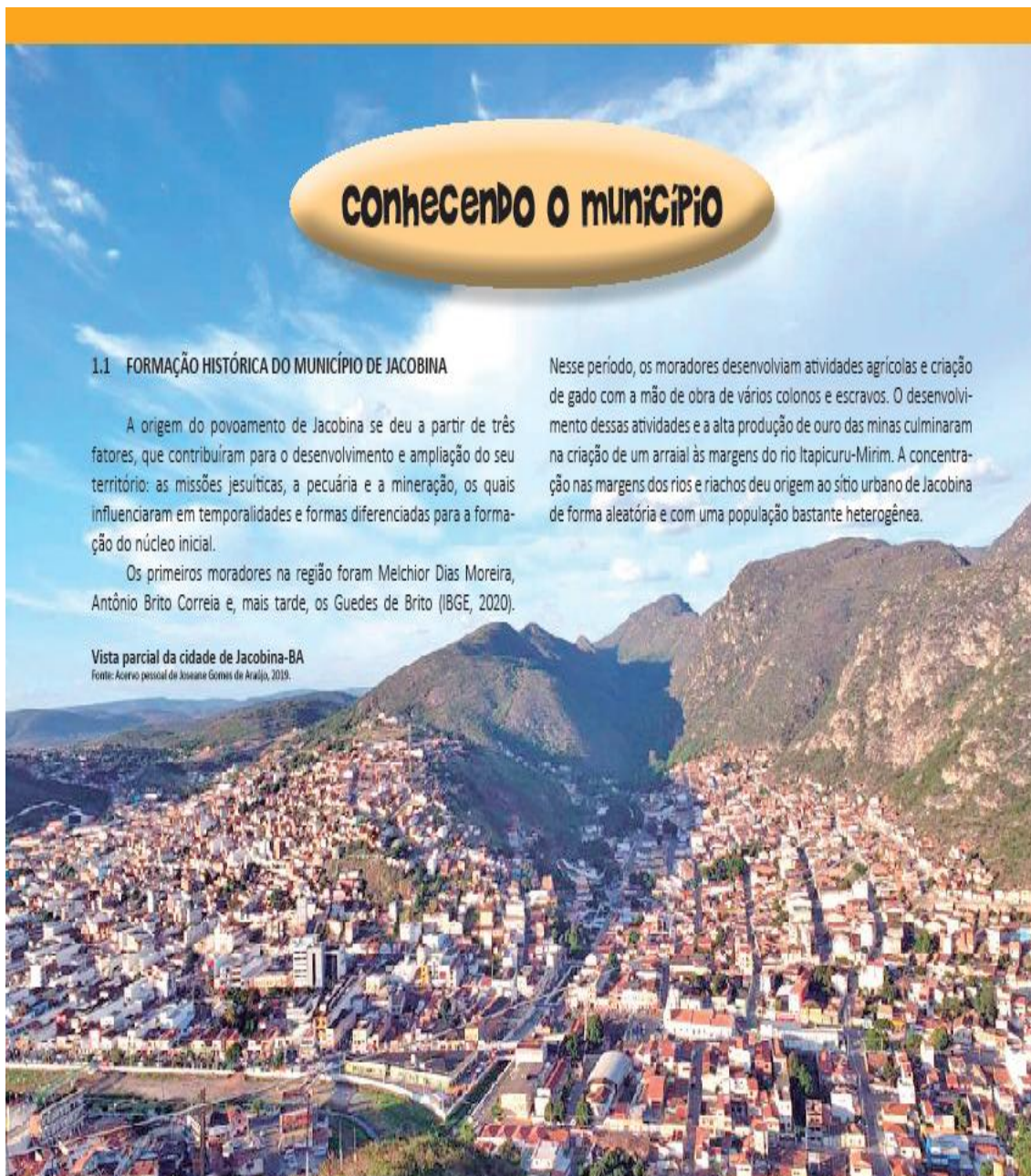
1.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

A origem do povoamento de Jacobina se deu a partir de três fatores, que contribuíram para o desenvolvimento e ampliação do seu território: as missões jesuíticas, a pecuária e a mineração, os quais influenciaram em temporalidades e formas diferenciadas para a formação do núcleo inicial.

Os primeiros moradores na região foram Melchior Dias Moreira, Antônio Brito Correia e, mais tarde, os Guedes de Brito (IBGE, 2020).

Nesse período, os moradores desenvolviam atividades agrícolas e criação de gado com a mão de obra de vários colonos e escravos. O desenvolvimento dessas atividades e a alta produção de ouro das minas culminaram na criação de um arraial às margens do rio Itapicuru-Mirim. A concentração nas margens dos rios e riachos deu origem ao sítio urbano de Jacobina de forma aleatória e com uma população bastante heterogênea.

Vista parcial da cidade de Jacobina-BA
Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.



Com os bons resultados da mineração, a Coroa Portuguesa, em 1722, elevou o povoado à categoria de vila com o nome de Vila de Santo Antônio de Jacobina, e sede na Missão de Nossa Senhora das Neves do Sahy (onde, atualmente, fica o povoado chamado Missão do Sahy, que pertence a Senhor do Bonfim), aldeia indígena fundada por franciscanos em 1697. Como esse lugar era muito distante das minas, em 1724 a sede foi transferida para a Missão do Bom Jesus da Glória. Essa Missão também foi fundada por franciscanos, em 1706, que ali construíram a igreja do Bom Jesus da Glória (corresponde, atualmente, à Igreja da Missão, onde se localizava outra aldeia indígena).

Mediante Provisão do Conselho Ultramarino, de 13 de maio 1726, o governo da Metrópole mandou criar uma casa de fundição em Jacobina (prédio onde, atualmente, funciona a Escola Yolanda Dias Rocha, na Praça Matriz), que foi instalada em cinco de janeiro de 1727.

O município de Jacobina passou por alterações recentes nos seus limites territoriais. A última atualização ocorreu com a Lei Estadual nº 13.366 de 29 de junho de 2015, contribuindo para a redução das suas áreas territoriais. As mudanças são respaldadas pela Constituição Federal,

emendas constitucionais, leis complementares e decretos no âmbito estadual com o envolvimento e interesse de órgãos federais e estaduais.

O processo de alteração dos limites territoriais deve ocorrer a partir do debate em audiência pública envolvendo as comunidades atingidas e as administrações municipais.

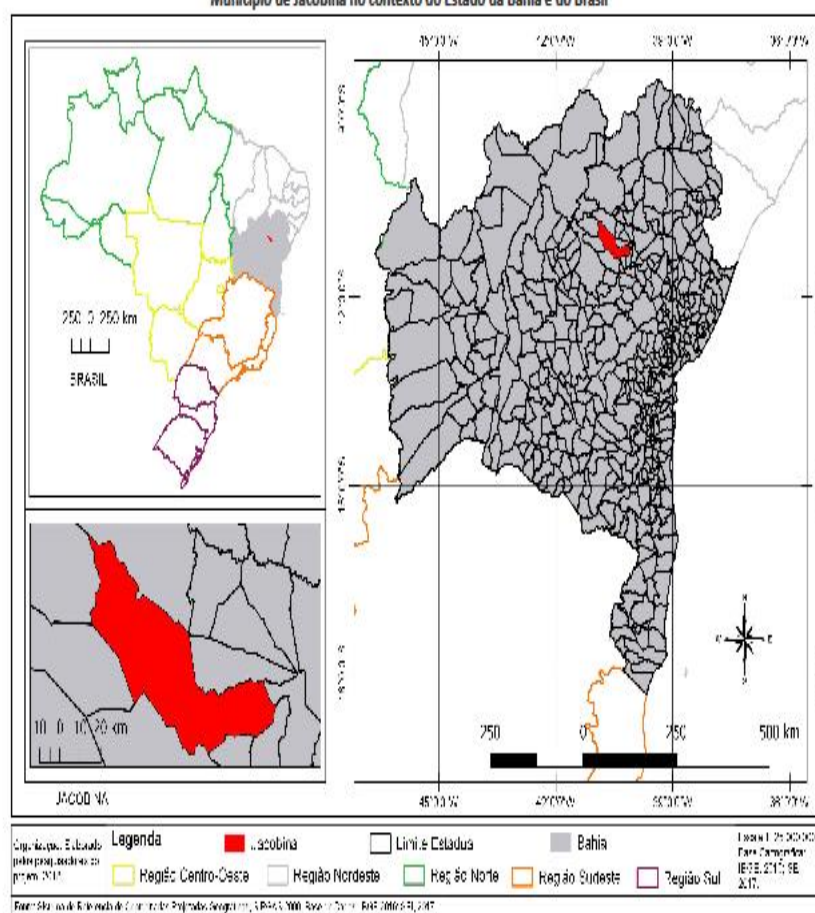
1.2 LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

O município de Jacobina está localizado no centro-norte do Estado da Bahia, na Mesorregião Centro-Norte Baiano, a 330 km de Salvador, capital baiana. É compreendido pelas coordenadas geográficas 10°45' e 11°25' sul e 39°59' e 40°45' oeste, tem uma área de 2.359,965 km² e possuía 83.635 mil habitantes em 2017 (IBGE, 2018). Situa-se na zona fisiográfica do Norte Baiano, no **Território de Identidade** do Piemonte da Diamantina (SEI, 2020). É também conhecido como "Cidade do Ouro", uma herança das minas de ouro que atraíram os bandeirantes paulistas no início do século XVII.



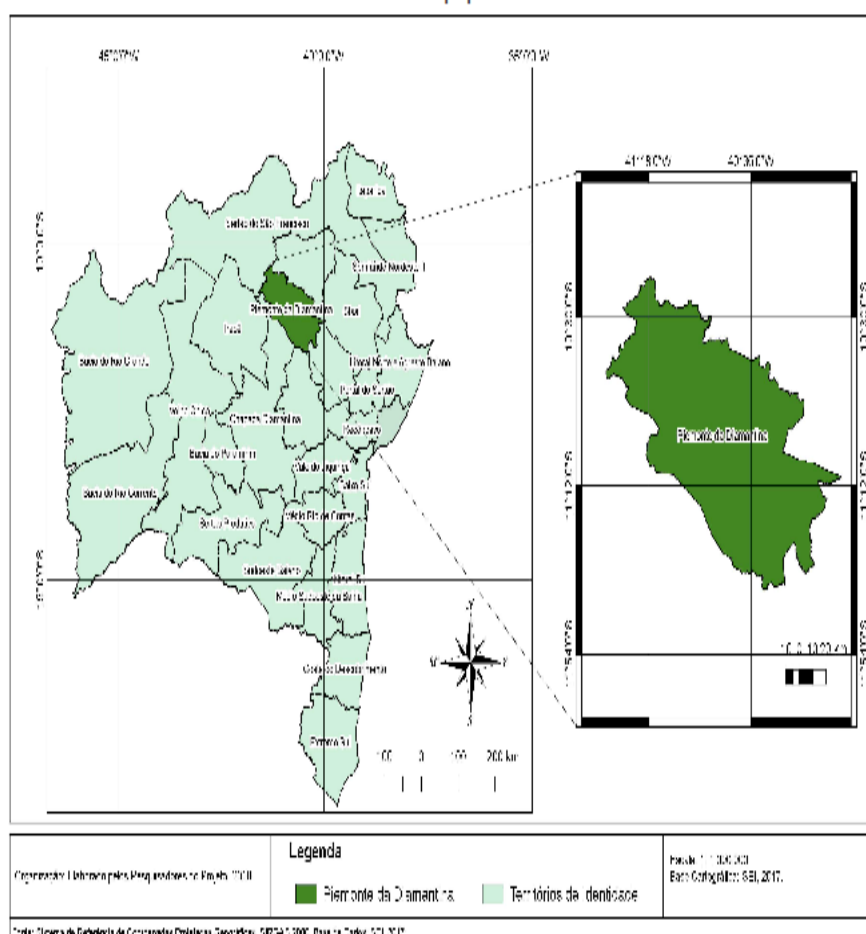
O MUNICÍPIO DE JACOBINA PASSOU POR DIVERSAS ALTERAÇÕES NOS SEUS LIMITES TERRITORIAIS. A ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO OCORREU EM 2015, CONTRIBUINDO PARA A REDUÇÃO DAS SUAS ÁREAS TERRITORIAIS. AS MUDANÇAS SÃO RESPALDADAS PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, EMENDAS CONSTITUCIONAIS, LEIS COMPLEMENTARES E DECRETOS NO ÂMBITO ESTADUAL COM O ENVOLVIMENTO E INTERESSE DE ÓRGÃOS FEDERAIS E ESTADUAIS.

Município de Jacobina no contexto do Estado da Bahia e do Brasil



Fonte: SIBRAS (2000). Base de Dados (IBGE, 2016). SEI, 2017. Elaboração: Daniel Reis, 2019.

Territórios de identidade com destaque para o Piemonte da Diamantina



Fonte: IBGE, 2000; IBGE, 2017. Elaboração: Daniel Reis, 2019.

1.3 POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

O estudo da população é fundamental para a sociedade conhecer as mudanças nos últimos anos e a realidade social do município; e também para compreender as contradições históricas reveladas nos fatos e fenômenos humanos que se desenvolveram no espaço geográfico, e que merecem ser analisadas por meio do pensamento espacial e geográfico. Para os governantes, este estudo permite traçar planos e estratégias de atuação, além de auxiliar no desenvolvimento de um planejamento de interesse social.

A população é o conjunto de pessoas que residem em determinada área, que pode ser uma cidade, um Estado, um país ou mesmo o planeta como um todo.

Em meados da década de 1980, registrou-se uma diminuição da população do município de Jacobina, principalmente a rural. Isso pode estar relacionado ao período em que distritos do então município de Jacobina (Capim Grosso, Ourolândia e Várzea Nova) se emanciparam. Em 1990, a população urbana do município de Jacobina superou a população rural.

Até 2010 o município de Jacobina possuía cinco distritos, que constituíam a sua área urbana. Eram eles: Jacobina, Catinga do Moura, Itaitu, Itapeipú¹ e Junco, sendo que, em 2010, a maior parte da população residia no distrito Jacobina. Em 2013, o município criou mais três distritos: Cachoeira Grande, Novo Paraíso e Lages do Batata. E no próximo Censo (previsão em 2021) teremos novas configurações da população do município a partir da reestruturação dos distritos.

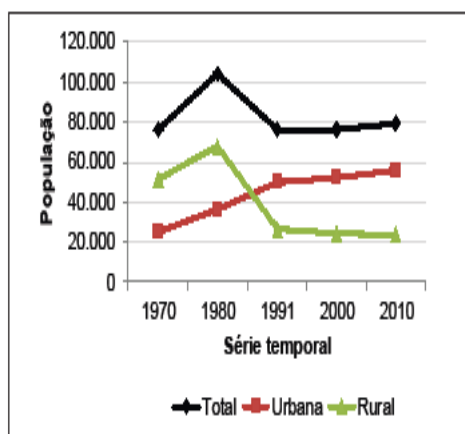


O QUE É MUNICÍPIO?

“SÃO UNIDADES DE MENOR HIERARQUIA DENTRO DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO BRASIL, CRIADAS POR MEIO DE LEIS ORDINÁRIAS DAS ASSEMBLEIAS LEGISLATIVAS DE CADA UNIDADE DA FEDERAÇÃO E SANCIONADA PELO GOVERNADOR” (OLIVEIRA, 1993).

1 A grafia do nome desses distritos segue o modelo adotado pelo IBGE em seus relatórios.

População residente por situação do domicílio no município

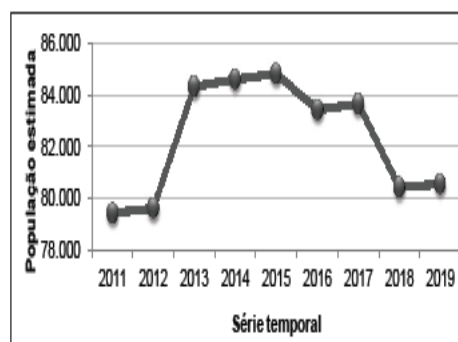


Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2010.

A população pode ser classificada segundo sua religião, nacionalidade, local de moradia (urbana e rural), atividade econômica (ativa ou inativa), e tem seu comportamento e suas condições de vida retratados por meio de indicadores sociais – taxas de natalidade, mortalidade, fecundidade etc.

Na população católica está incluída a Apostólica Romana, a Apostólica Brasileira e a Ortodoxa. A população evangélica engloba pessoas de diferentes denominações: Luterana, Presbiteriana, Metodista, Batista, Congregacional, Adventista, Assembleia de Deus, Cristã no Brasil, Casa da Benção, Universal do Reino de Deus etc. Em outras religiões está a Umbanda, Candomblé, Novas religiões orientais e Tradições esotéricas.

População residente estimada do município de Jacobina-BA



Fonte: Estimativas de População – IBGE, 2019.

O órgão responsável pelo levantamento dos dados sobre a população brasileira é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que realiza o recenseamento da população brasileira a cada 10 anos.

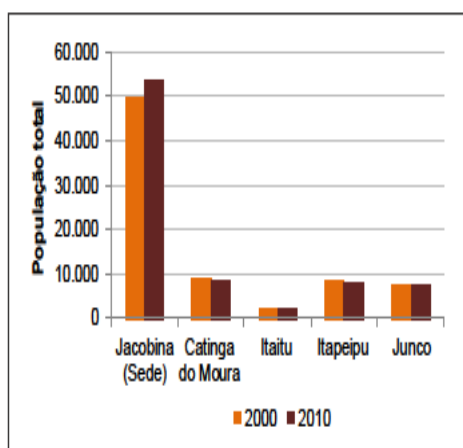
A condição populacional de um município está associada às condições sociais (saúde, moradia, educação, segurança etc.), condições políticas (programas assistencialistas como Bolsa Família e outros benefícios sociais), condições culturais (cultura, esporte, lazer etc.) e às condições econômicas (salário, emprego, crédito etc.).

A pirâmide etária do município de Jacobina sofreu alterações ao longo dos anos, e nas últimas décadas há uma tendência para a diminuição da taxa de nascimento e para o crescimento da população jovem e adulta.

MUNICÍPIO DE JACOBINA

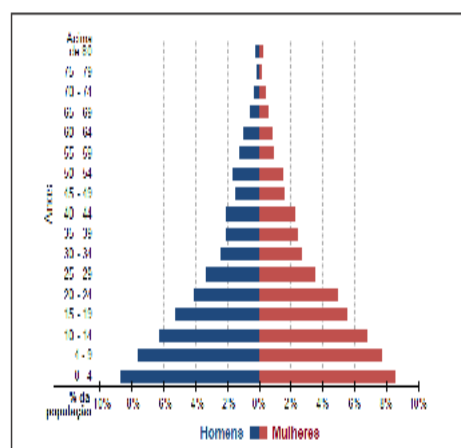
ATLAS
GEOGRÁFICO

População residente por localização da área do município



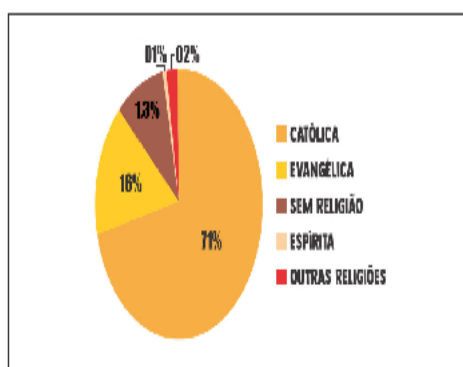
Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2010.

Pirâmides etárias do município de Jacobina-BA em 1970



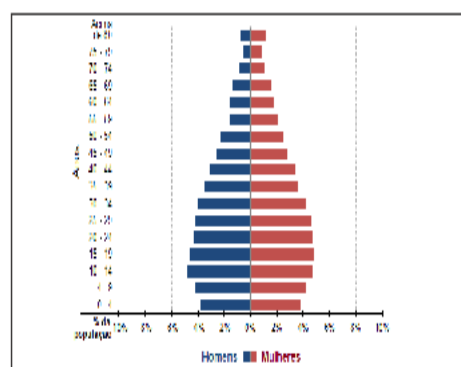
Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 1970.

População residente por religião



Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2010.

Pirâmides etárias do município de Jacobina-BA em 2010



Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2010.

**ATLAS
GEOGRÁFICO**
MUNICÍPIO DE JACOBINA

Alguns fatores são responsáveis pela mudança na composição da população.

• **Taxa de mortalidade:** corresponde à relação entre o número de óbitos ocorridos em um ano e a população absoluta.

$\text{N}^{\circ} \text{ de óbitos} \times 1000$

• **Taxa de natalidade:** corresponde à relação entre o número de nascimentos ocorridos em um ano e a população absoluta.

$\text{N}^{\circ} \text{ de nascimentos} \times 1000$

• **Crescimento vegetativo ou natural:** diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade.

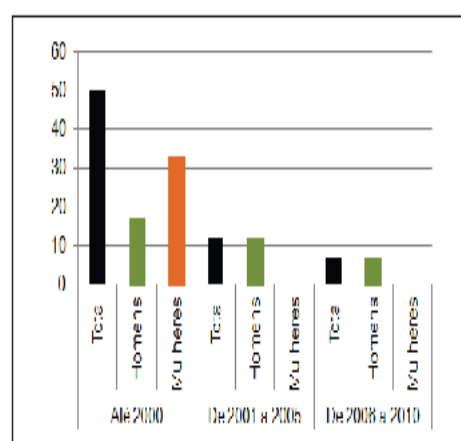
• **Taxa de fecundidade:** corresponde ao número de filhos por mulher em relação ao total de crianças nascidas em determinado ano.

$\text{N}^{\circ} \text{ de nascimentos} / \text{Mulheres em idade fértil (15 a 49 anos)}$

• **Movimento migratório:** refere-se aos dados numéricos de saída (emigração) e entrada (imigração) de pessoas em determinado ano.

Observação: Os deslocamentos populacionais costumam obedecer a uma lógica relativamente simples: as pessoas migram para melhorar a qualidade de vida. Em Jacobina, as mudanças no número da população foram fortemente influenciadas pelo surgimento das atividades econômicas, principalmente pela exploração de minérios e emancipação dos distritos.

Imigrantes que fixaram residência no município de Jacobina-BA



Fonte: Censo Demográfico – IBGE, 2010.

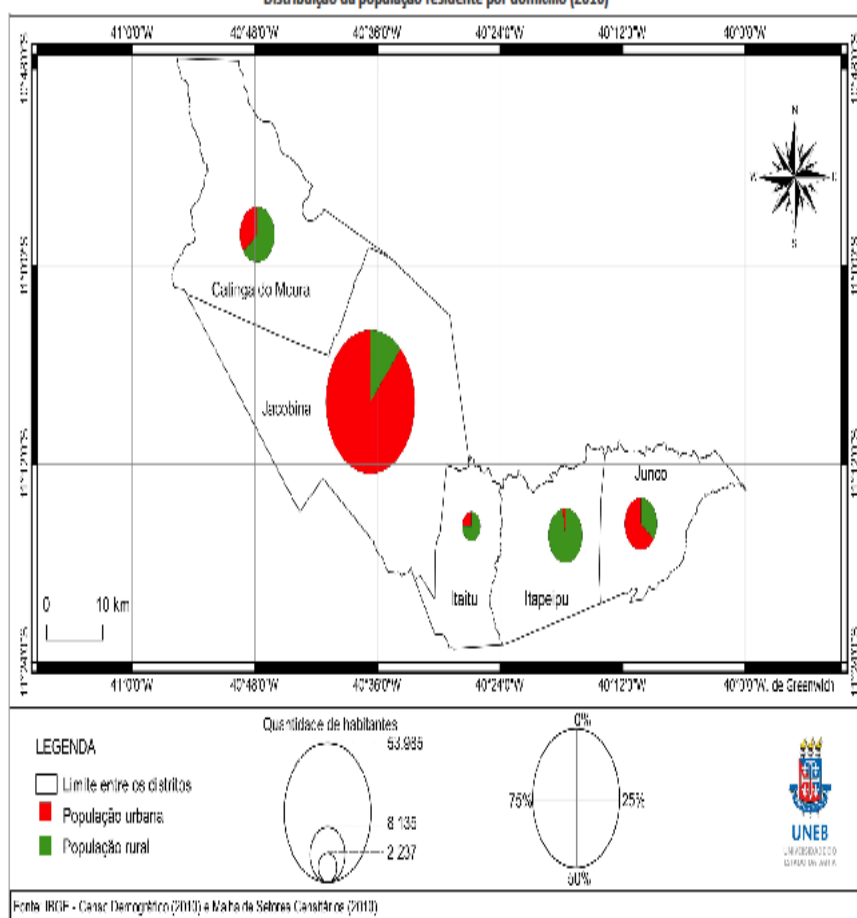


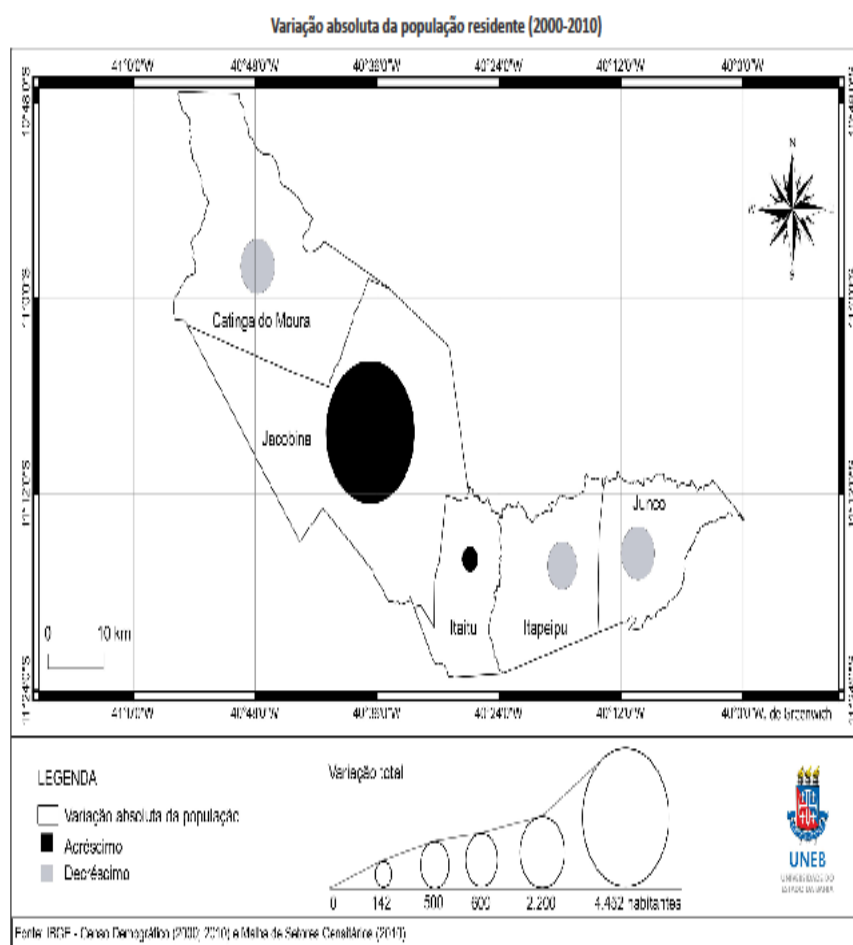
O ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO LEVANTAMENTO DOS DADOS SOBRE A POPULAÇÃO BRASILEIRA É O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, QUE REALIZA O RECENSEAMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA A CADA 10 ANOS.

MUNICÍPIO DE JACOBINA

ATLAS
GEOGRÁFICO

Distribuição da população residente por domicílio (2010)



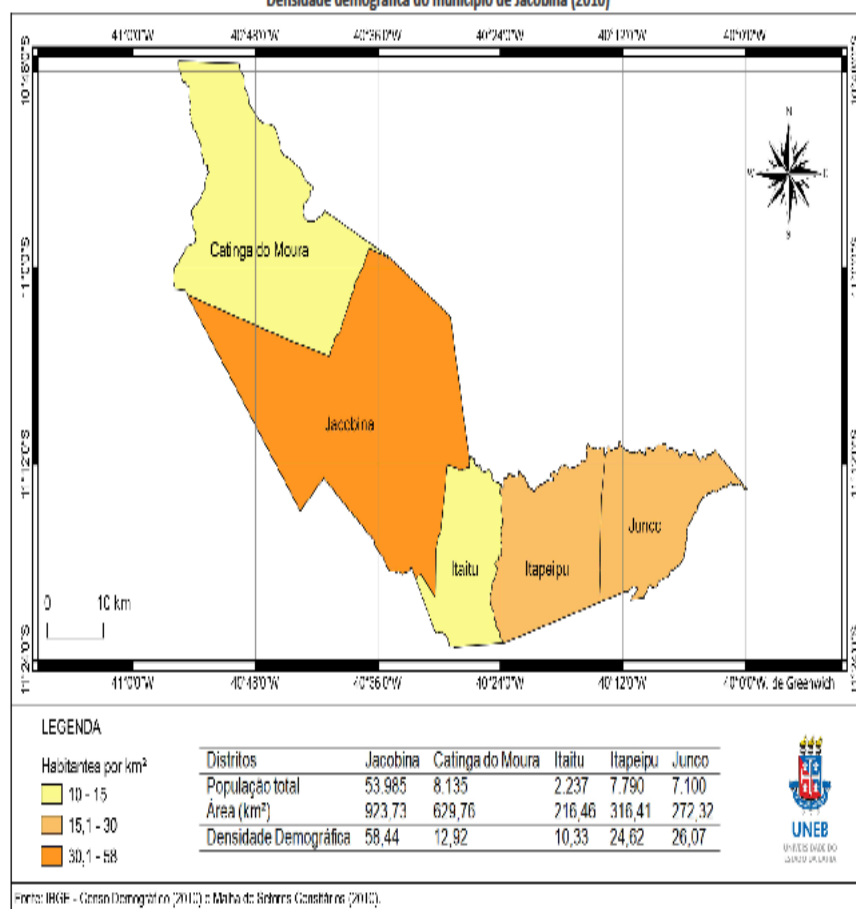


Fonte: Censo Demográfico - IBGE, 2000-2010; Malha de Setores Censitários - IBGE, 2010.

MUNICÍPIO DE JACOBINA

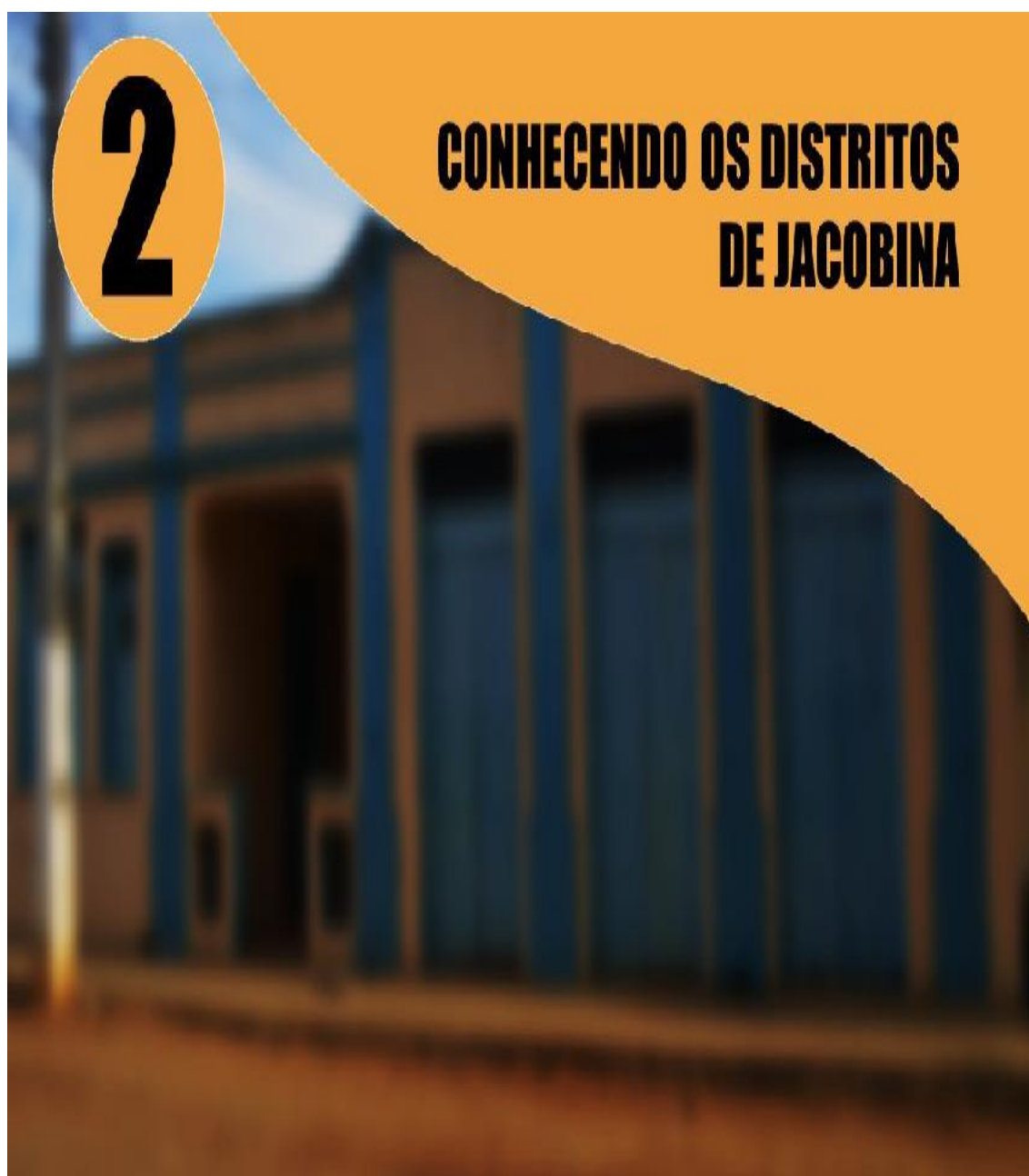
ATLAS
GEOGRÁFICO

Densidade demográfica do município de Jacobina (2010)



Fonte: Censo Demográfico/Malha Consolidação - IBGE, 2010.





conhecendo os Distritos

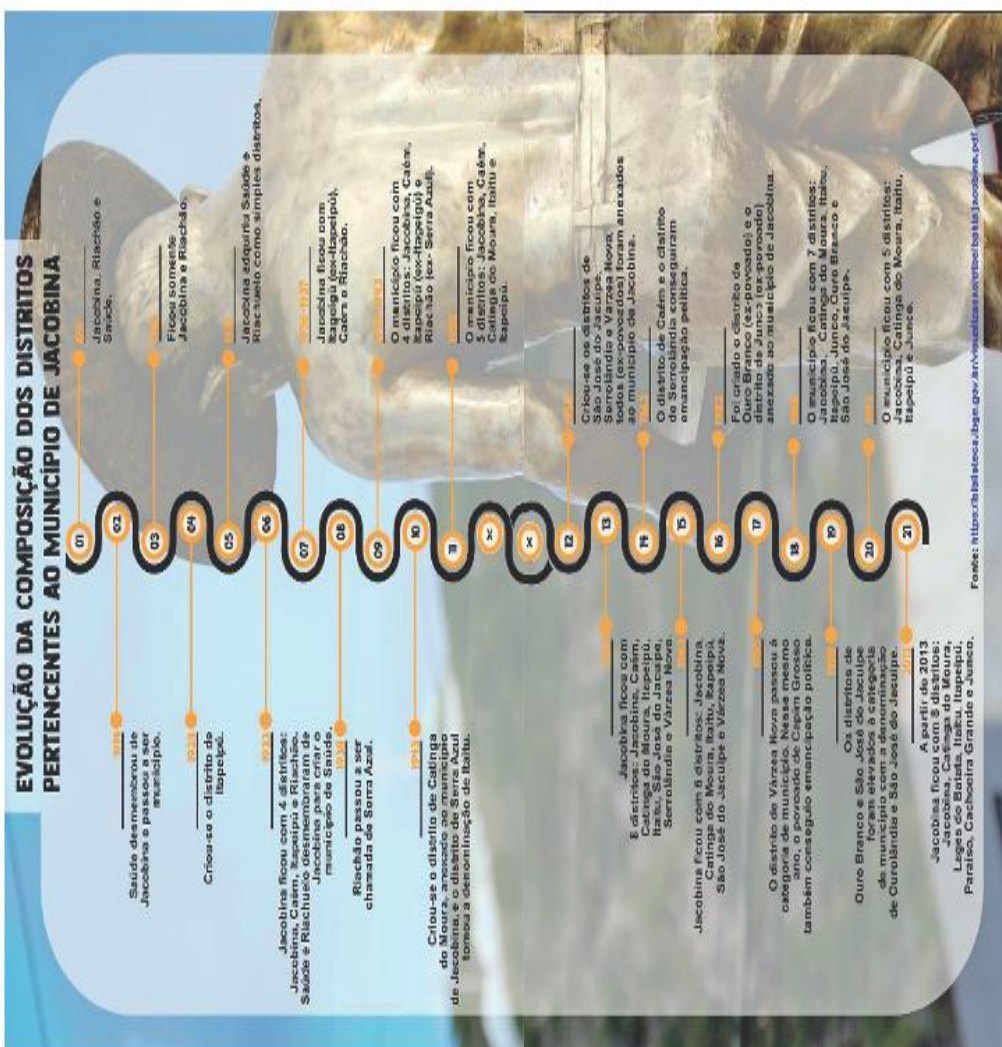
2.1 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

Quando Jacobina se tornou município, ficaram agregados a seu território alguns distritos que, com o passar dos anos, tornaram-se municípios com o desmembramento via emancipação (tornam-se municípios a partir de sua emancipação político-administrativa, deixando de ser subordinados ao município de origem 'distrito-sede', passando a ter governo próprio, constituído de Prefeito, Vice-Prefeito, Câmara Municipal, Vereadores e Leis próprias) (Páginas 32-40), e outros novos distritos foram agregados ao município.

"DISTRITOS SÃO UNIDADES ADMINISTRATIVAS DO MUNICÍPIO. SUA CRIAÇÃO, DESMEMBRAMENTO OU FUSÃO SE FAZ POR LEI MUNICIPAL, OBSERVADA A CONTINUIDADE TERRITORIAL E OS REQUISITOS PREVISTOS EM LEI COMPLEMENTAR ESTADUAL" (OLIVEIRA, 1993).



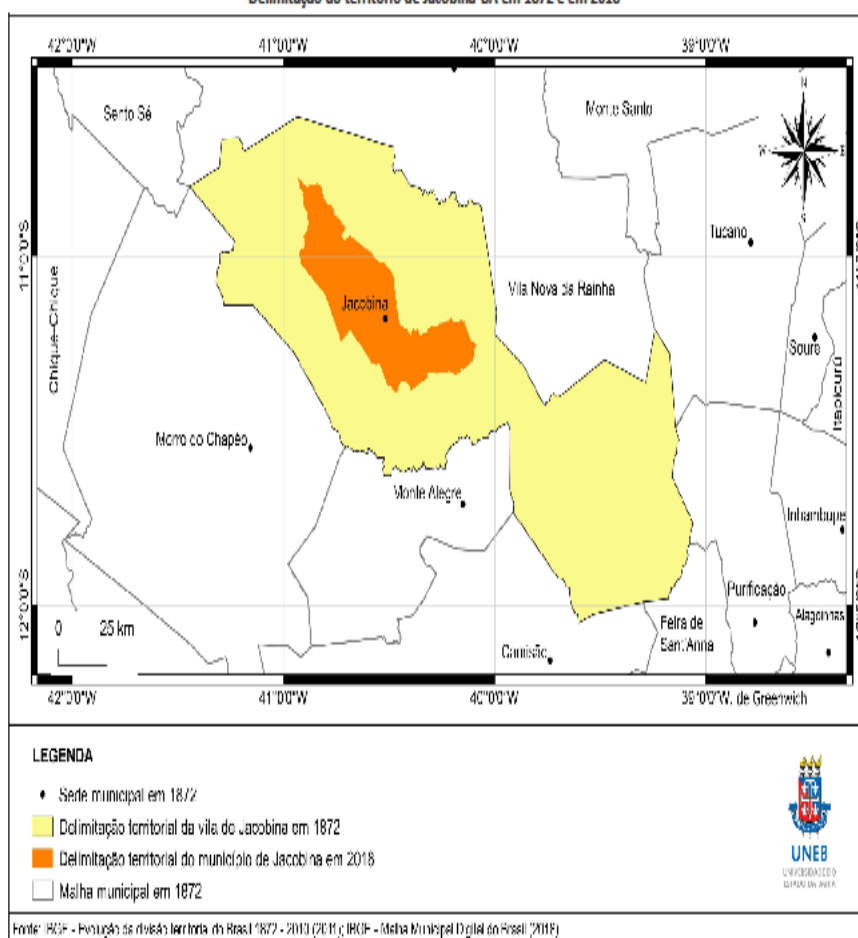
ANTES DE SE TORNAR MUNICÍPIO, JACOBINA FOI UM DISTRITO CRIADO COM A DENOMINAÇÃO DE JACOBINA, EM 1672. PASSOU A SER CONSIDERADA UMA VILA EM 1722 E EM 28 DE JULHO DE 1880, FOI ELEVADA À CONDIÇÃO DE CIDADE COM O MESMO NOME QUE TEM HOJE.



MUNICÍPIO DE JACOBINA

ATLAS
GEOGRÁFICO

Delimitação do território de Jacobina-BA em 1872 e em 2018

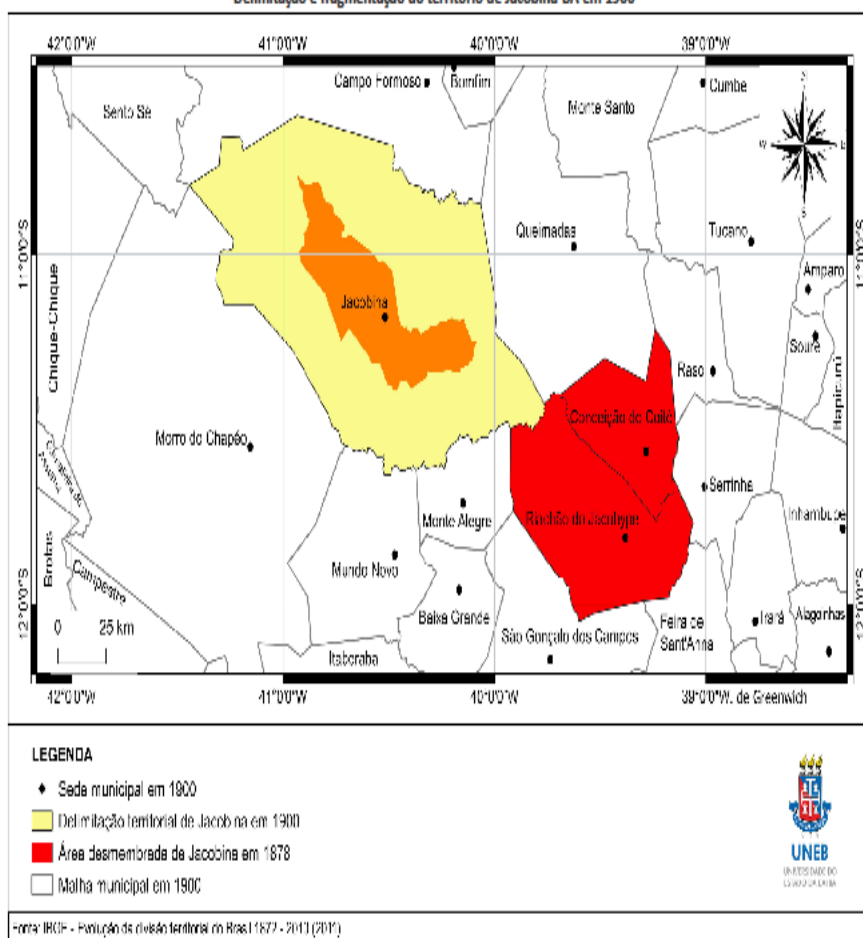


Fonte: Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 - IBGE, 2011; Malha Municipal Digital do Brasil - IBGE, 2018

MUNICÍPIO DE JACOBINA

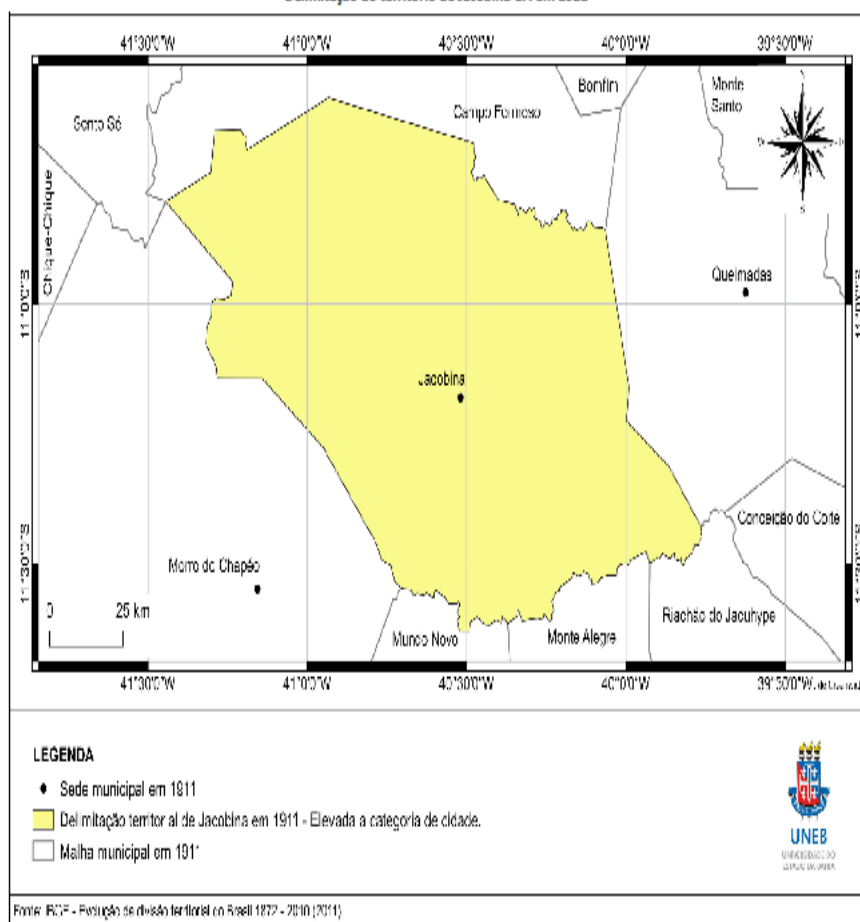
ATLAS
GEOGRÁFICO

Delimitação e fragmentação do território de Jacobina-BA em 1900



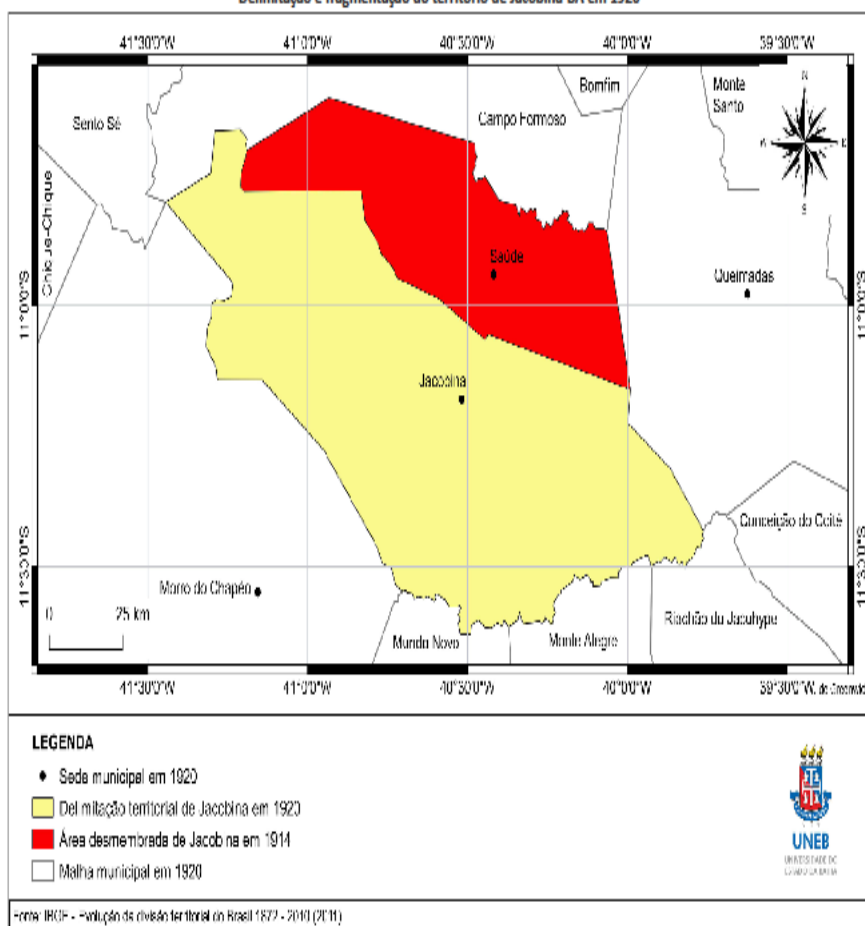
Fonte: IBGE - Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 - IBGE, 2011.

Delimitação do território de Jacobina-BA em 1911



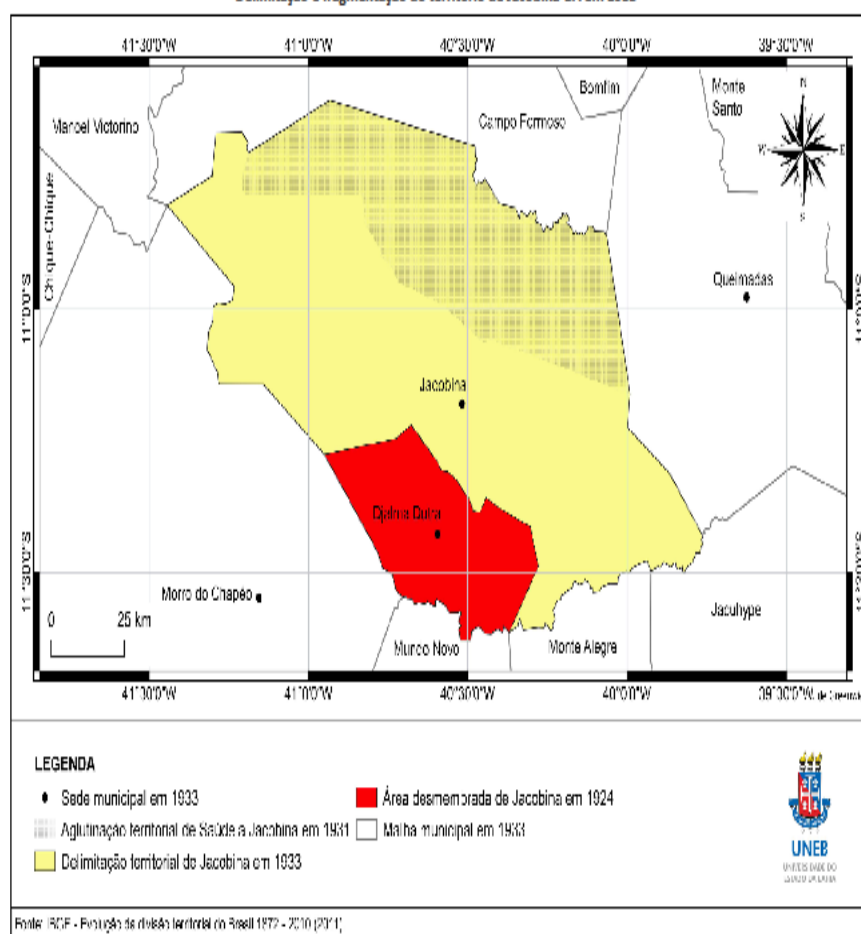
Fonte: Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 - IBGE, 2011.

Delimitação e fragmentação do território de Jacobina-BA em 1920



Fonte: Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 - IBGE, 2011.

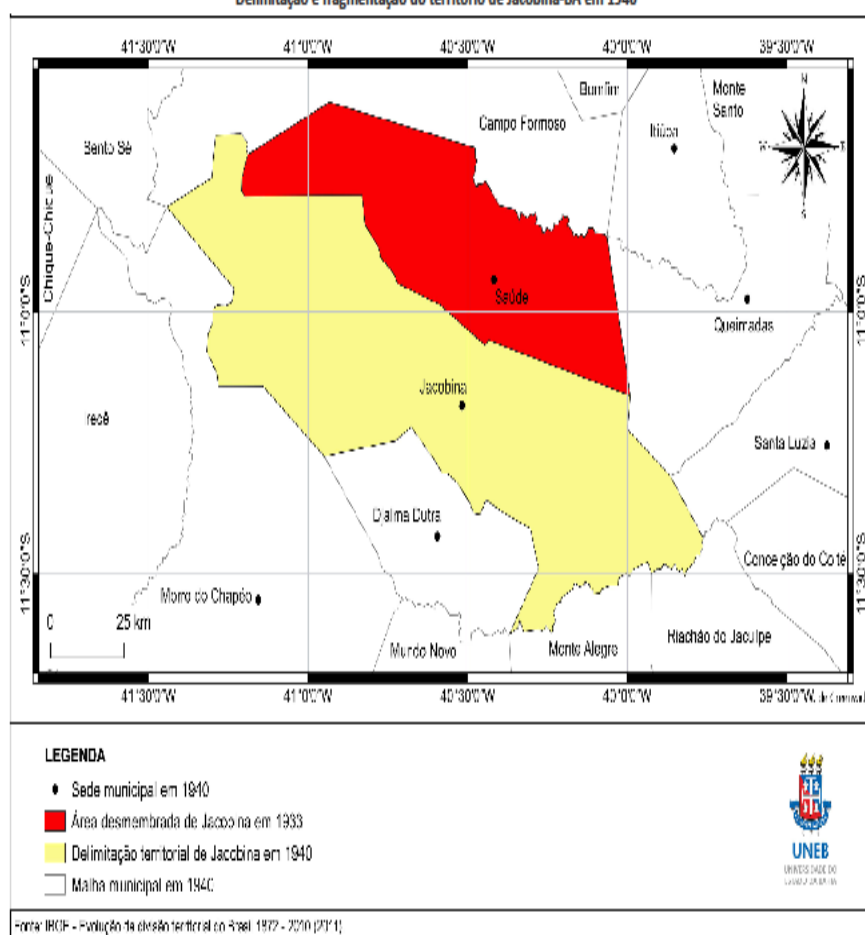
Delimitação e fragmentação do território de Jacobina-BA em 1933



MUNICÍPIO DE JACOBINA

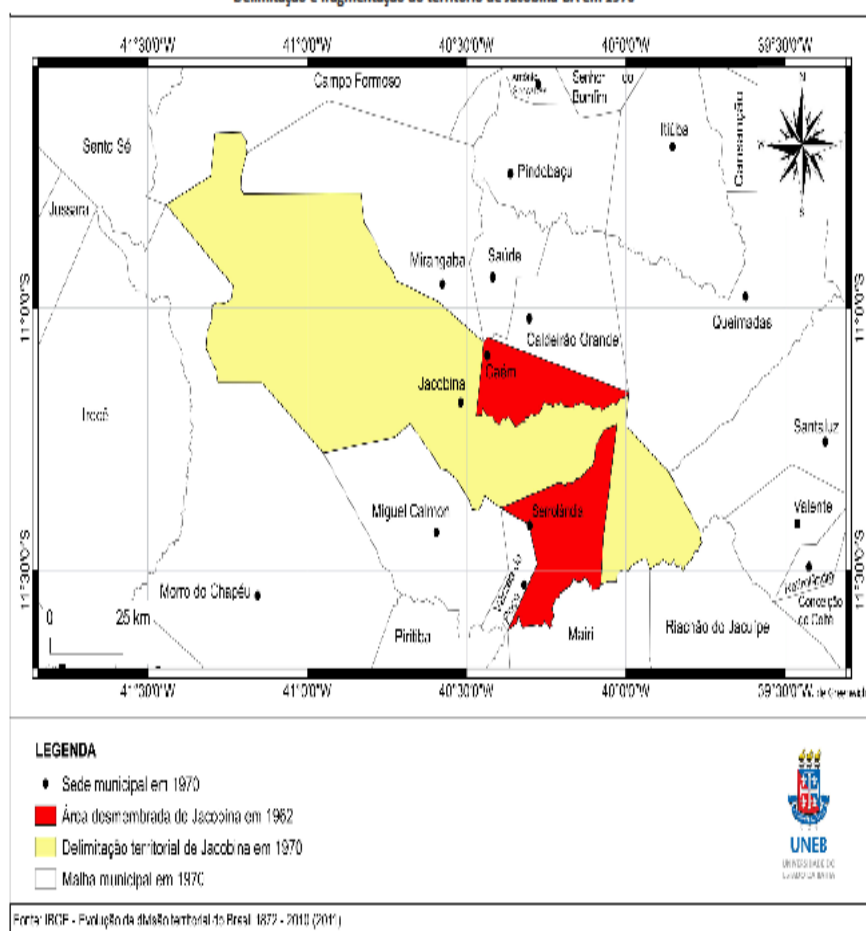
ATLAS
GEOGRÁFICO

Delimitação e fragmentação do território de Jacobina-BA em 1940



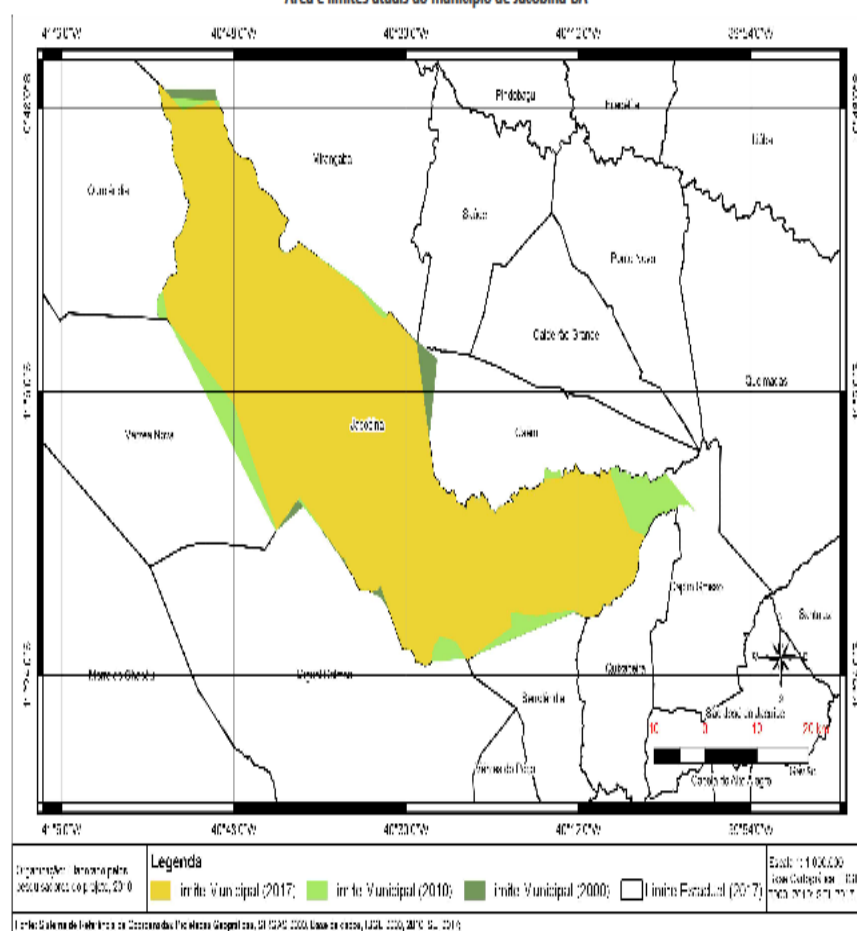
Fonte: Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 - IBGE, 2011.

Delimitação e fragmentação do território de Jacobina-BA em 1970



Fonte: Evolução da divisão territorial do Brasil 1872-2010 – IBGE, 2011.

Área e limites atuais do município de Jacobina-BA



Fonte: SIRGAS, 2000; Base Cartográfica – IBGE, 2000, 2010; SEI, 2017.

2.2 ESTUDANDO OS DISTRITOS DO MUNICÍPIO DE JACOBINA

2.2.1 Distrito de Jacobina (sede)

O distrito sede é reconhecido por suas belezas naturais: rodeado por serras e com um rico patrimônio de nascentes e cachoeiras, banhadas pelos rios Itapicuru-mirim, Catuaba e Rio do Ouro.

Centro da cidade de Jacobina, distrito da sede municipal



Fonte: Arquivo pessoal de Ronaldo Nascimento Santos, 2017.

A área urbana é descontínua, influenciada pelas áreas úmidas, presença de pastos e outras atividades rurais, além dos vazios urbanos. A cidade se tornou um dos destinos apreciados pelo turismo ecológico, que proporciona aos visitantes passeios por escadarias, trilhas com belíssimas cachoeiras, voo de asa delta, entre outros.

Parque da Macaqueira com acesso no Bairro Leader



Fonte: Arquivo pessoal de Josemar Gomes de Araújo, 2019.

As atividades econômicas predominantes estão relacionadas aos serviços públicos, comércio e à exploração de ouro.

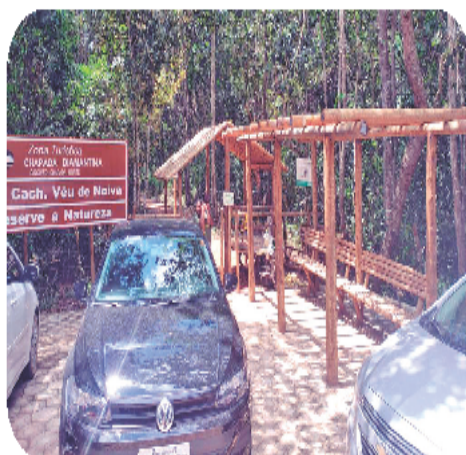
A festa tradicional é a Micareta, que atrai milhares de turistas de todo território nacional e até mesmo visitantes internacionais. Um dos destaques dessa festa são os grupos culturais tradicionais que desfilam, como é o caso dos grupos "Os Cães" e "Filarmônica 2 de Janeiro".

2.2.2 Distrito de Itaitu

Localizado a aproximadamente 27 km da cidade de Jacobina, Itaitu encanta seus visitantes com suas belezas naturais e grandiosas serras, que fazem referência ao nome do distrito, visto que Itaitu quer dizer "Pedra

Grande". Além de sua importância histórica com a existência de casas de herança colonial e uma cultura rica marcada pelas atividades ecológicas, esportes radicais (rapel) e pelos festivais em diferentes períodos do ano, Itaitu possui muitas belezas naturais evidenciadas por belíssimas quedas d'água. Dentre suas cachoeiras podem ser destacadas a Vêu de Noiva, Piancó, Talhadeira, das Flores e Serpente. As atividades turísticas ainda não são monitoradas, e é visível a degradação do habitat natural com impactos na diversidade biológica e cultural locais. Nos últimos anos, houve o desenvolvimento de muitos investimentos com a construção de condomínios e a delimitação de lotes para organização de sítios.

Acesso principal da Cachoeira Vêu de Noiva em Itaitu



Fonte: Arquivo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

Dentre as suas construções históricas, destaca-se uma importante igreja localizada na Praça da Matriz, a Igreja Católica do Coração de Jesus,

construída no século XIX, mais especificamente no ano de 1810, segundo consta em registro no interior da igreja.

2.2.3 Distrito de Catinga do Moura

O distrito de Catinga do Moura sempre foi marcado pelas práticas agrícolas, com fortes influências até na economia regional, com a produção de alho, banana, manga, aipim, entre outras. Nele são produzidos os mais saborosos doces de goiaba, banana e marmelo, tradição secular. As pequenas fábricas sediadas no distrito representam uma das principais fontes de renda dos moradores, pois empregam inúmeras pessoas, desde o cultivo cuidadoso das plantas até a embalagem e distribuição do produto). Os investidores locais escoam seus produtos através de parcerias com empresários de outros setores de alimentação do município de Jacobina e de outras cidades. Além de se destacar pela diversificação na produção agrícola, também é reconhecido pelos casarões antigos tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

2.2.4 Distrito de Itapeipú

Itapeipú também contribuiu de modo relevante na história de Jacobina, já que por muitos anos manteve a centralidade de serviços para os municípios, sediando um dos principais cartórios de registros e instituições de ensino das séries iniciais até o Ensino Fundamental II. Tem uma localização privilegiada, está rodeado de serras, e teve sua ocupação a partir das riquezas naturais, como a presença da nascente "Olhos D'água", que possibilitou expressivos investimentos na agricultura e pecuária, tornando-se um dos maiores centros de circulação de mercadorias nas feiras livres até meados da década de 1970. Com o investimento na construção da BR 324, a antiga Vila de Itapeipú sofreu um processo de isolamento, sendo, hoje, um dos distritos menos povoados e visitados.

Produção de doces de banana em Catinga do Moura



Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

Casarios antigos na praça de Itapeipú



Fonte: Acervo pessoal de Leonirio Oliveira Silva, 2020.

A partir de 2014, os descendentes dos primeiros moradores do distrito desenvolveram uma atividade de resgate da cultura local com a programação de festejos juninos, denominados de "Filhos da Terra". Esse evento consegue reunir pessoas de vários estados do país e promove uma dinâmica repleta de aconchegos e alegrias no distrito.

2.2.5 Distrito de Novo Paraíso

Novo Paraíso está localizado a 30 km da sede do município de Jacobina. Neste distrito predominam as planícies, com um relevo levemente ondulado. Serve como uma via de articulação para diversas cidades e povoados (Gonçalo, Serrolândia, Várzea do Poço, Salaminho, Itapeipú, Caém, Jacobina e Capim Grosso).

Praça do distrito Novo Paraíso



Fonte: <https://www.paraisourgente.com/pt/paraiso.html>.

O distrito surgiu a partir da construção da BR 324 durante a década de 1940, quando o Governo Estadual abria estradas no interior da Bahia. O povoado do Paraíso começou a ser desenvolvido com pouca tradição na agricultura ou pecuária, sem riquezas minerais e com dificuldade para obtenção de água. Mas com um papel de articulador na microrregião de Jacobina, exprimindo assim uma tendência comercial entre o povoado e as cidades vizinhas.

O primeiro nome, Paraíso, talvez tenha relação com o estímulo dado inicialmente ao comércio (circulação) de produtos agrícolas da região, por meio do qual os moradores poderiam obter lucros com pouca concorrência.

2.2.6 Distrito de Cachoeira Grande

O distrito de Cachoeira Grande tem uma participação importante no abastecimento de água do município de Jacobina e de municípios vizinhos, através da Barragem “Cachoeira Grande”, que é alimentada pelas nascentes da serra de Itaitu. Essa barragem já foi um grande atrativo de lazer para pessoas de diversas localidades. Atualmente, mesmo sendo destinada ao abastecimento de água captada pela Embasa, ainda há espaços que são aproveitados pelos banhistas, sendo muito visitada para contemplação da sua riqueza e beleza natural. A economia é baseada na agricultura de subsistência, com destaque para o plantio de fumo, mandioca e o cultivo de hortaliças; produtos que abastecem parte da feira livre de Jacobina.

Os principais festejos na comunidade são o tradicional “Arraiá Pindura Saia”, comemorado no segundo final de semana do mês de julho, e a festa do padroeiro Bom Jesus da Glória, comemorada no dia seis de agosto.

Barragem do distrito Cachoeira Grande



Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

2.2.7 Distrito de Lages do Batata

Teve seu povoamento associado à farta disponibilidade de terra para a criação de gado. A implantação da Rodovia BR 324, na década de 1970, facilitou o acesso ao distrito e deu novos contornos a partir do entroncamento que influenciou sobremaneira o seu crescimento e desenvolvimento social e econômico. A economia local é marcada pelo comércio, extração de arenito e mármore rosa, cultivo do sisal e outras atividades agrícolas. Em 2015 foi instalada a Fábrica de Torres de Energia Eólica (TEN), que promoveu transformações relevantes na dinâmica do distrito.

Instalação de Torre Eólica em Lages do Batata



Fonte: Foto 7 https://www.rndigo.com.br/Pressao-noticial/ced_noticia-59654.

Praça central do distrito de Junco, Jacobina-BA



Fonte: Arquivo pessoal de Ronaldo Nascimento Santos, 2018.

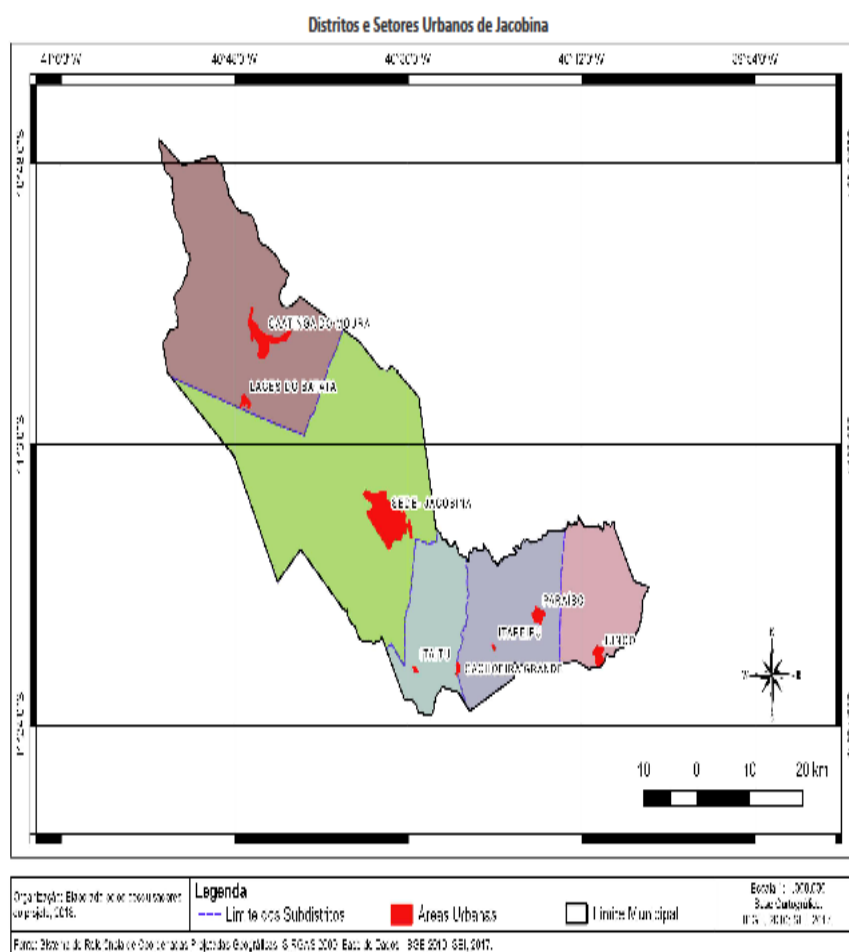
2.2.8 Distrito de Junco

É o maior distrito do município de Jacobina e possui uma boa infraestrutura de serviços (centro de abastecimento, infocentro, lan house, farmácias, salão de beleza e postos de gasolina) e comércio com lojas de vários seguimentos. Também é reconhecido pelas práticas econômicas vinculadas à agricultura de subsistência.

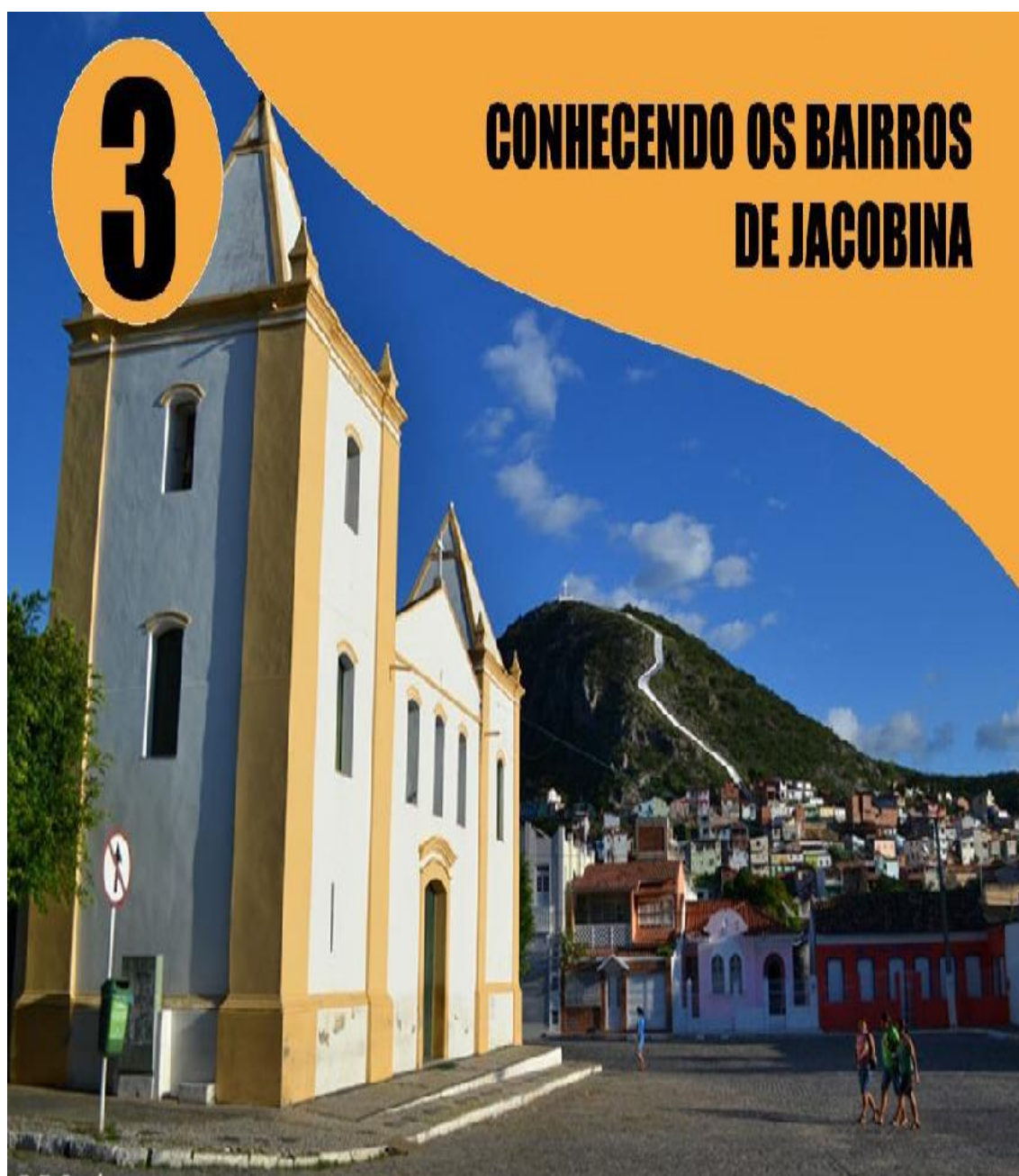
É um dos poucos distritos do município que apresenta mais de uma unidade de ensino municipal, que oferece o Ensino Fundamental I e II. Sempre se destacou pela expressiva representação política na Câmara de vereadores, e seus moradores são reconhecidos pelo caráter empreendedor no distrito e nos seus arredores.



ATÉ 2010 O MUNICÍPIO DE JACOBINA POSSUÍA CINCO DISTRITOS, QUE CONSTITUÍAM A SUA ÁREA URBANA. ERAM ELES: JACOBINA, CATINGA DO MOURA, ITAITU, ITAPEIPÚ E JUNCO. ATUALMENTE, O MUNICÍPIO CRIOU MAIS TRÊS DISTRITOS: CACHOEIRA GRANDE, NOVO PARAÍSO E LAGES DO BATATA.



Fonte: Sistema de Referência de Coordenadas Geográficas – SIRGAS, 2000; Base de Dados – IBGE, 2010; SEI, 2017.



conhecendo os Bairros

A classificação espacial dos **bairros** na cidade de Jacobina é definida a partir do conhecimento da área e da sua localização definida pelo Plano Diretor de Jacobina e setores censitários com limites georreferenciados estabelecidos pelo IBGE (2019). Ainda não existe uma legislação municipal com dados oficiais sobre a delimitação dos bairros, mas atualmente consta de 27 bairros, e as concentrações das edificações na área central¹ estão localizadas nas proximidades dos rios Itapicuru-Mirim e Rio do Ouro e se deslocam na direção da serra que rodeia a cidade.

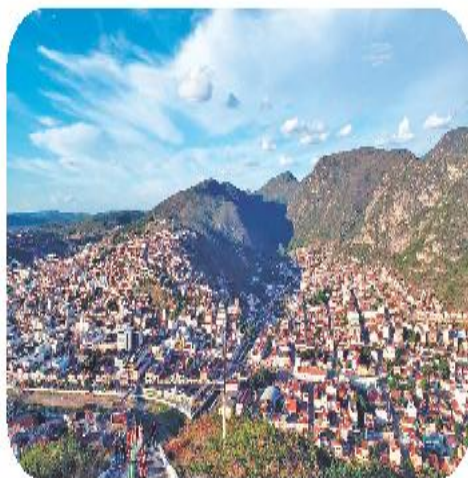
Ao estudar como ocorreu a origem e expansão dos bairros, verifica-se estreita relação com as atividades econômicas desenvolvidas no início da ocupação do município de Jacobina, com a criação de gado em torno dos rios e com a exploração de ouro nas veias dos principais riachos e rios que cortam a sede.



“BAIRROS SÃO SUBDIVISÕES INTERURBANAS LEGALMENTE ESTABELECIDAS ATRAVÉS DE LEIS ORDINÁRIAS DAS CÂMARAS MUNICIPAIS, SANCIONADAS PELO PREFEITO. A ÁREA URBANA DO DISTRITO É COMPOSTA POR BAIRROS BASTANTE DIFERENCIADOS, CUJA PAISAGEM REVELA INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE POSSIBILITAM A COMPREENSÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO QUE HABITA DETERMINADAS ÁREAS” (OLIVEIRA, 1993).

1 Termo adotado pela pesquisa de Araújo (2013) para definir as áreas edificadas até 1969 na cidade de Jacobina.

Visão parcial dos bairros da área central, localizados em torno dos rios Itapicuru-Mirim, Rio do Ouro e serra que rodeiam



Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

Compondo o que denominamos de área central e como sendo os primeiros bairros da sede de Jacobina, lista-se a Matriz, Missão, Conceição, Estação, Centro, Jacobina I, Leader, Serrinha, Grotinha e Bananeira.

Já os bairros Caixa D'água, Índios, Mundo Novo, Inocoop, Jacobina II, Jacobina III, Jacobina IV, Félix Tomaz, Novo Amanhecer, Caeira, Peru, Nazaré, Catuaba, Mutirão, Vila Feliz, Lagoinha e Ladeira Vermelha surgiram mais recentemente, e geralmente ocupam áreas mais planas.

Visão panorâmica do bairro da Bananeira



Fonte: <https://www.facebook.com/jacobina.ba/photos/a.497303363660623/541993969191562/?type=1&theater>

O desenvolvimento das novas manchas edificadas na cidade ocorreu em descontinuidade com a área central da cidade, devido às características físicas do meio, sobretudo pela presença de áreas úmidas em terrenos planos (que vêm sendo aterrados progressivamente) ou declividade elevada (junto a serras). A implantação de loteamentos teve papel importante na expansão da cidade, pois estes foram sendo formados e regularizados a partir de iniciativas públicas e privadas (ARAÚJO, 2013).

A estrutura dos bairros ocorreu de maneira diferenciada, e ainda pode ser observada uma grande expansão em algumas áreas, que necessitam de atenção devido às suas características naturais associadas à umidade e até suscetíveis a inundações. Atualmente, alguns bairros vêm

crecendo aceleradamente, com destaque para o vetor sul, que tem recebido muitos investimentos particulares na preparação de terrenos e venda de lotes. Essa tendência precisa ser acompanhada de estudos mais avançados sobre a ocupação de encostas e vertentes, além dos impactos com a retirada de vegetação do topo dos morros, potencializando a formação de voçorocas.

Terrenos sendo comercializados
no morro do Bairro Peru

Fonte: Arquivo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2019.



Terrenos sendo comercializados no morro do Bairro Peru



Fonte: Acervo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2019.

Área com cortes em talude e retirada de blocos rochosos



Fonte: Acervo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2019.

Área com cortes em talude e retirada de blocos rochosos



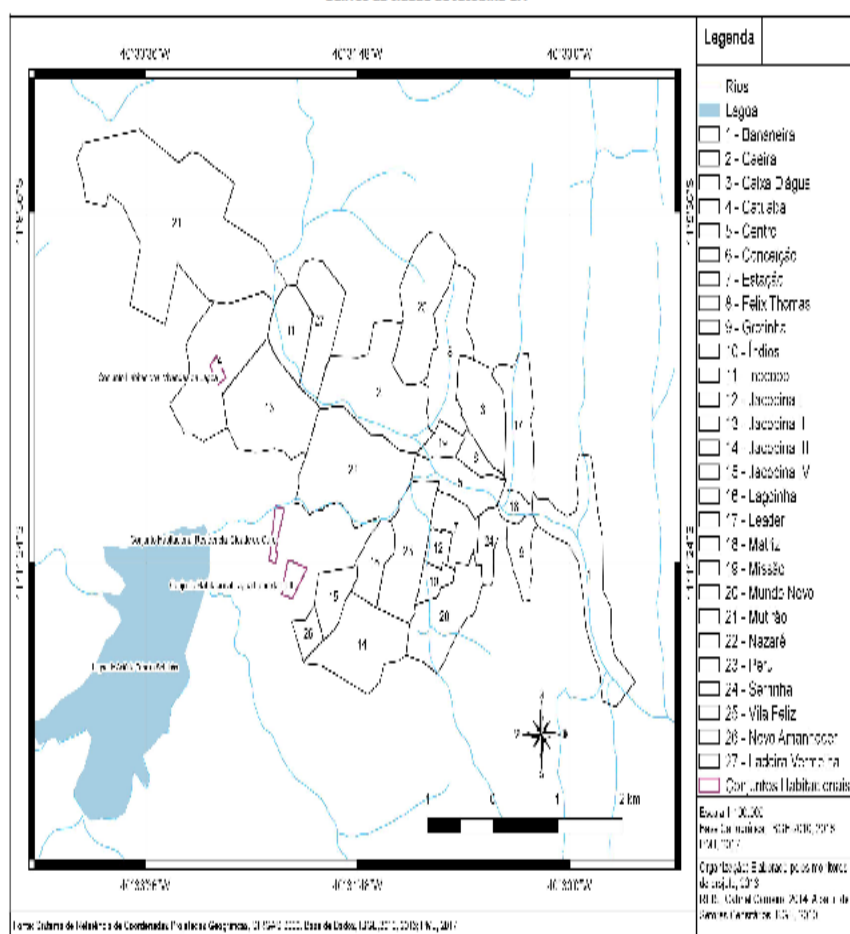
Fonte: Acervo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2019.

Ruas sendo ampliadas no morro do Bairro Peru

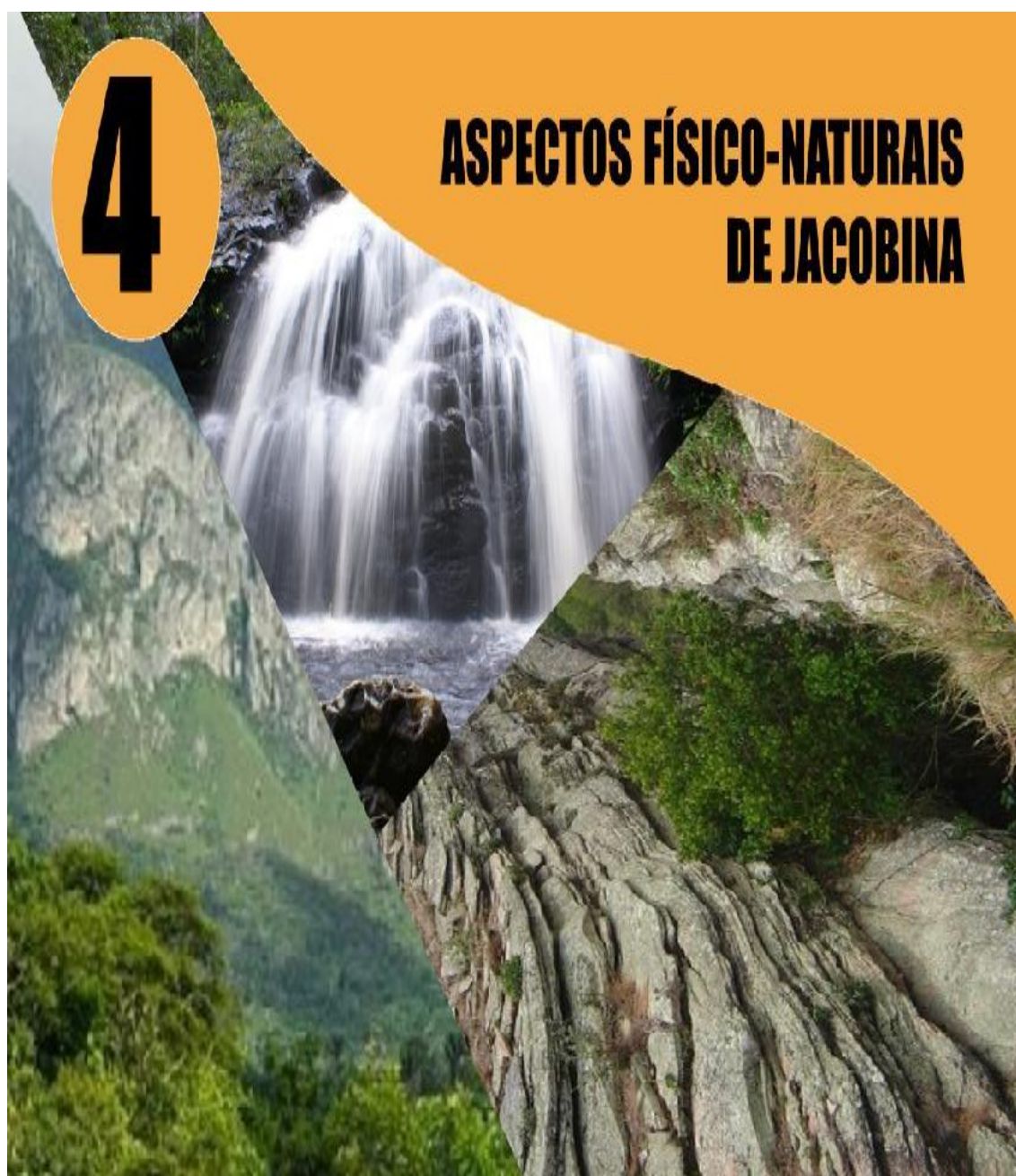


Fonte: Acervo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2020.

Bairros da cidade de Jacobina-BA



Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados – IBGE, 2016; PMU, 2017; Interpretação de Imagens de Satélite GeoEye, 2018.



Aspectos físicos-naturais

Os elementos físicos (clima, geologia, hidrografia, geomorfologia, pedologia, vegetação) mantêm comunicação entre si, ou seja, a resposta de um elemento está associada com os outros. Isso faz com que se pense na dinâmica do ambiente de forma integrada, pois não é suficiente cuidar da água sem fazer o mesmo com o solo, a vegetação e demais elementos.

4.1 CLIMA PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO

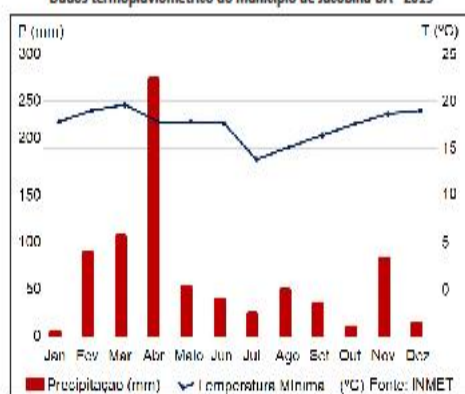
Jacobina apresenta climas úmido e semiúmido, com chuvas no verão e seca no inverno, e vegetação de caatinga, situando-se sobre um extenso planalto cortado por um complexo metamórfico,

conhecido como Serra de Jacobina. Apesar de Jacobina ser caracterizada como uma cidade que faz parte da região da Chapada da Diamantina e do Semiárido Baiano, sendo incluída entre as cidades que compõem e circunscrevem o polígono e geografia das secas, possui características fisiográficas bastante peculiares que a diferenciam das outras cidades da zona na qual está localizada. Os principais fatores que levam a essa diferenciação e singularidade são a altitude, a variação da temperatura e a precipitação. Considerando-se o parâmetro relacional de que a cada 100 m de altitude a temperatura aumenta, e que está situada a 463 m de altitude, Jacobina possui uma temperatura média de 23°C.



A VEGETAÇÃO, O RELEVO, OS SOLOS SÃO DIFERENCIADOS NO ENTORNO DO SÍTIO URBANO DA SEDE DE JACOBINA EM RELAÇÃO AO RESTANTE DO TERRITÓRIO MUNICIPAL DEVIDO AO RELEVO LOCAL COMPOSTO DE CADEIA MONTANHOSA, ENQUANTO O RESTANTE DO TERRITÓRIO É PLANO, COM OCORRÊNCIA DE CAATINGA.

Dados termopluviométrico do município de Jacobina-BA - 2019



Elaboração: Danielle Silva e Josiane Silva, 2019.

4.2 RELEVO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO

As formas de relevo predominante no município são: Serra da diamantina, Serra de Jacobina e Orobó, Baixada dos rios Jacaré do Salitre, Depressões dos rios Paraguaiçu e Itapicuru. A Serra de Jacobina é sustentada por quartzitos e metaconglomerados, e seus vales são profundamente entalhados, podendo chegar a 400m de desnível. Apresenta um relevo acidentado nas partes centrais, sendo os picos dominantes as serras da Bananeira e do Tombador.

4.3 SOLO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO

No município existe uma variedade nas classes de solos, e essa variação ocorre devido a uma série de fatores, como o tipo de material de origem de solos, o microclima da região, a intensidade da ação dos

agentes biológicos etc. Sendo assim, os principais tipos de solos encontrados em Jacobina são: Cambissolos Háplico/Eutrófico, Latossolo amarelo distrófico, Luvisolo crômico órtico e Neossolos litólico distrófico.

Paisagem serrana de Jacobina



Foto: Acervo pessoal de Josiane Gomes de Araújo, 2020.

Os solos possuem boas condições físicas para o desenvolvimento das plantas, pois a maior parte do município está situada em áreas planas, o que facilita a exploração agrícola de diferentes culturas em todos os distritos.

4.4 HIDROGRAFIA PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO

O município de Jacobina tem mais de 60% do seu território inserido na bacia do Rio Itapicuru, mais precisamente na região do Alto Itapicuru. As porções noroeste e oeste do município têm as suas drenagens fluindo para a bacia do Rio Salitre, contribuinte pela margem direita do Rio São Francisco. As principais drenagens que ocorrem no município são o rio Catinga do Moura, rio do Ouro, rio Itapicuru Mirim e o rio do Peixe.

4.5 VEGETAÇÃO PREDOMINANTE NO MUNICÍPIO

Apesar de estar inserida no bioma caatinga, Jacobina apresenta uma grande diversidade de formações vegetais. Assim, as principais formações de Jacobina variam desde áreas de transição, tendo a ocorrência de extrato vegetal arbóreo denso, como as chamadas florestas estacional semidecidual e ombrófila, localizadas em áreas com redes de drenagens e de clima úmido, até a ocorrência do refúgio vegetacional montano, savana estépica, pecuária/pastagem.

A vegetação predominante no território municipal de Jacobina é a caatinga (mata branca em tupi-guarani), único bioma exclusivamente brasileiro e que possui rica biodiversidade e inúmeras espécies endêmicas. Mas apresenta também áreas de Floresta Estacional Semidecidual Montana e Campos Rupestres.

Os ecossistemas do bioma caatinga estão seriamente degradados com a substituição de espécies vegetais nativas por cultivos e pastagens. O desmatamento e as queimadas são ainda práticas comuns no preparo da terra para a agropecuária, que, além de destruir a cobertura vegetal, prejudica a manutenção de populações da fauna silvestre, a qualidade da água e o equilíbrio do clima e do solo.

Caatinga próxima à Caverna Toca da Onça em Catinga do Moura



Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

Floresta Estacional Semidecidual Montana e Campos Rupestres em Itaitu

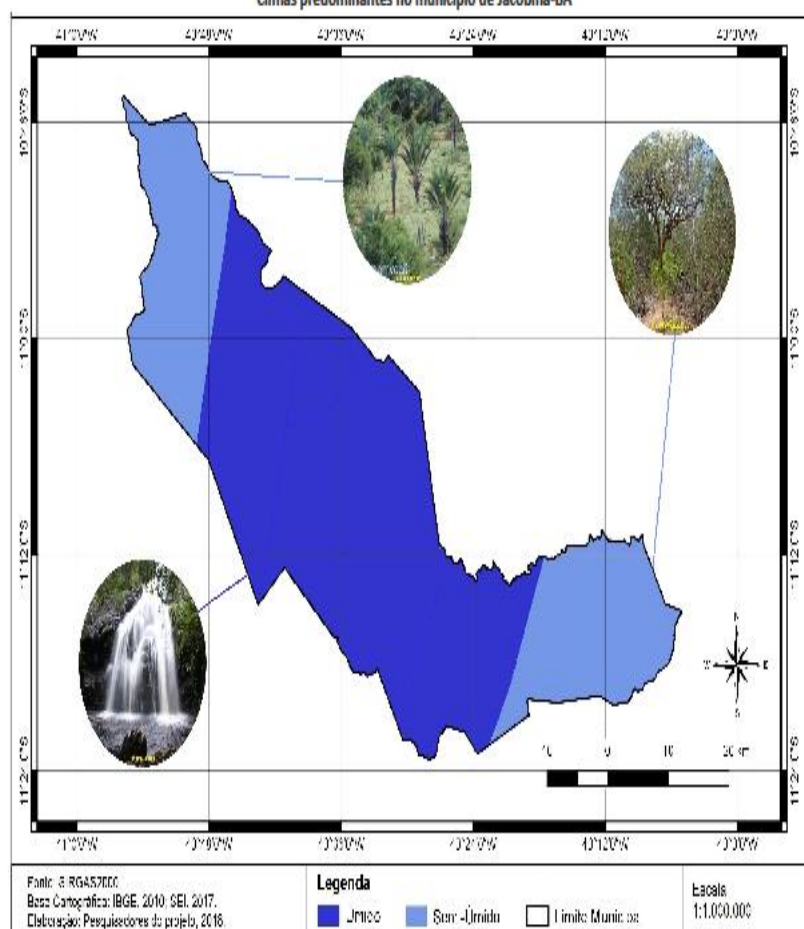


Fonte: Acervo pessoal de Joseane Gomes de Araújo, 2019.

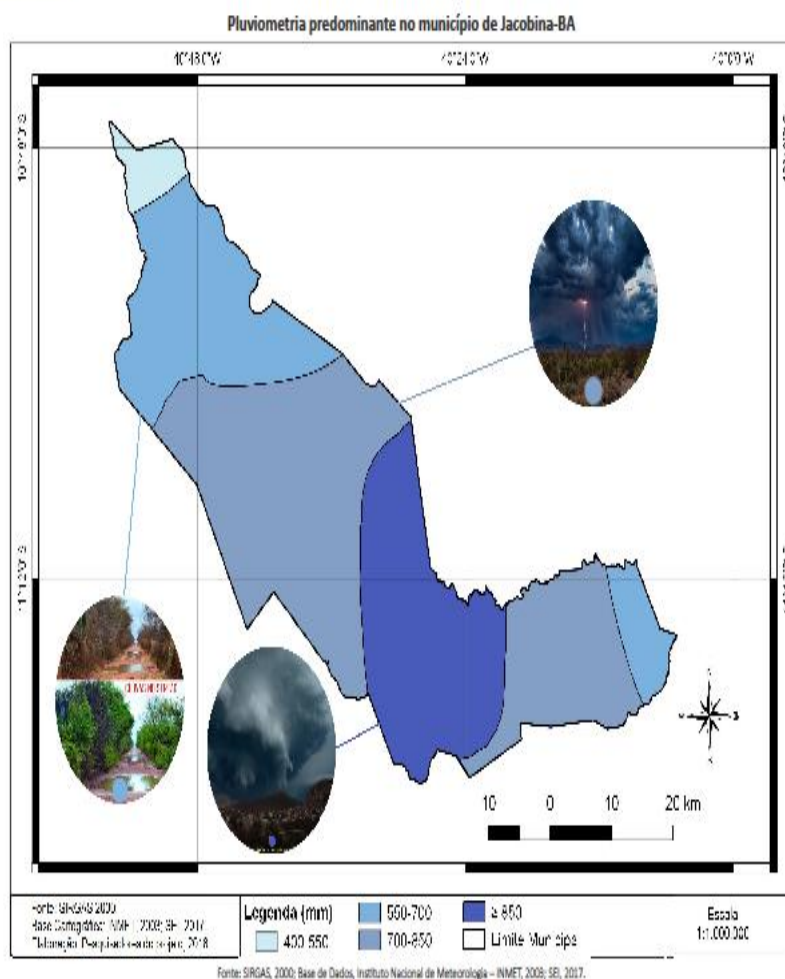
MUNICÍPIO DE JACOBINA

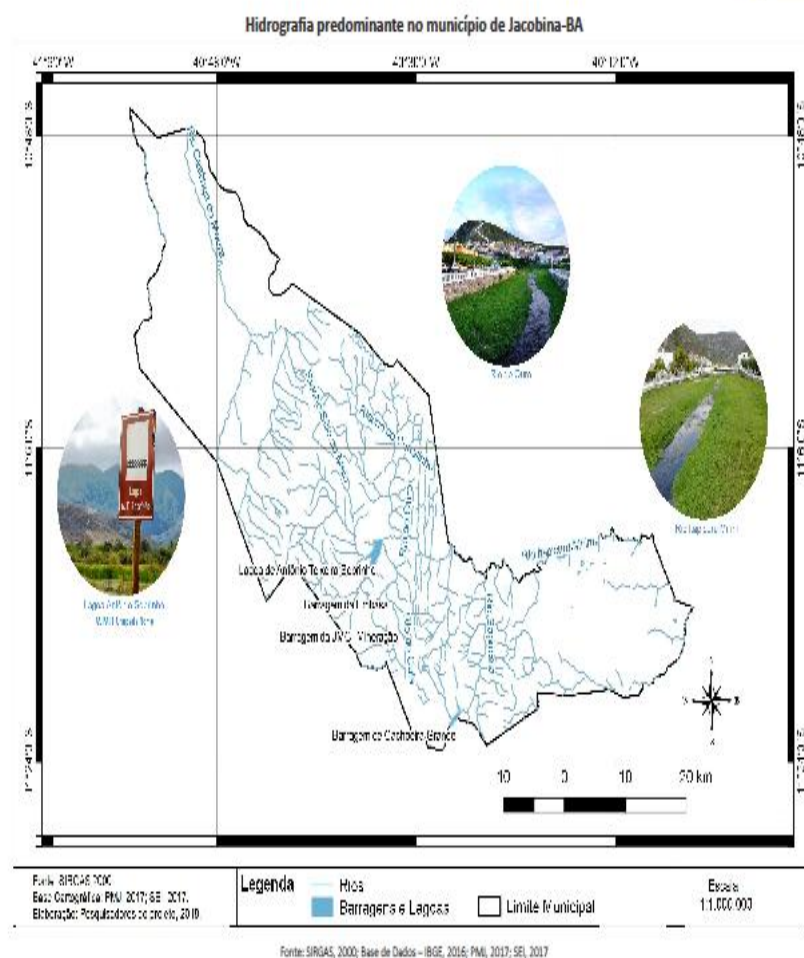
ATLAS
GEOGRÁFICO

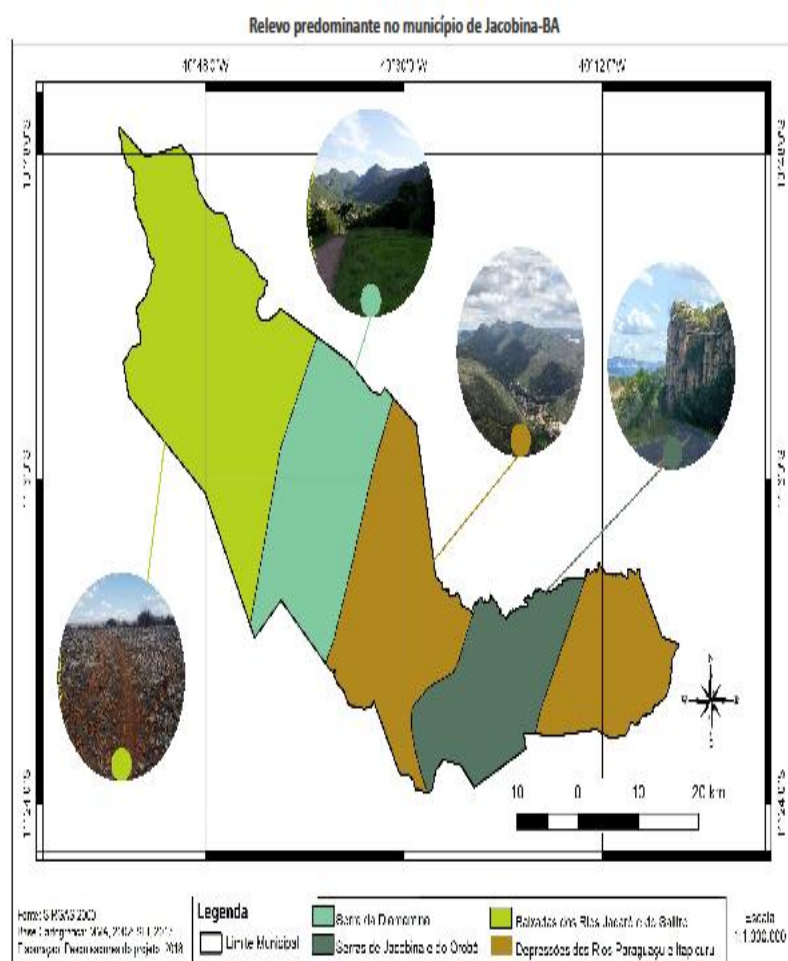
Climas predominantes no município de Jacobina-BA



Fonte: Sistema de Referências de Coordenadas Projetadas Geográficas – SRGAS, 2000; Base de Dados – IBGE, 2010; SEI, 2017

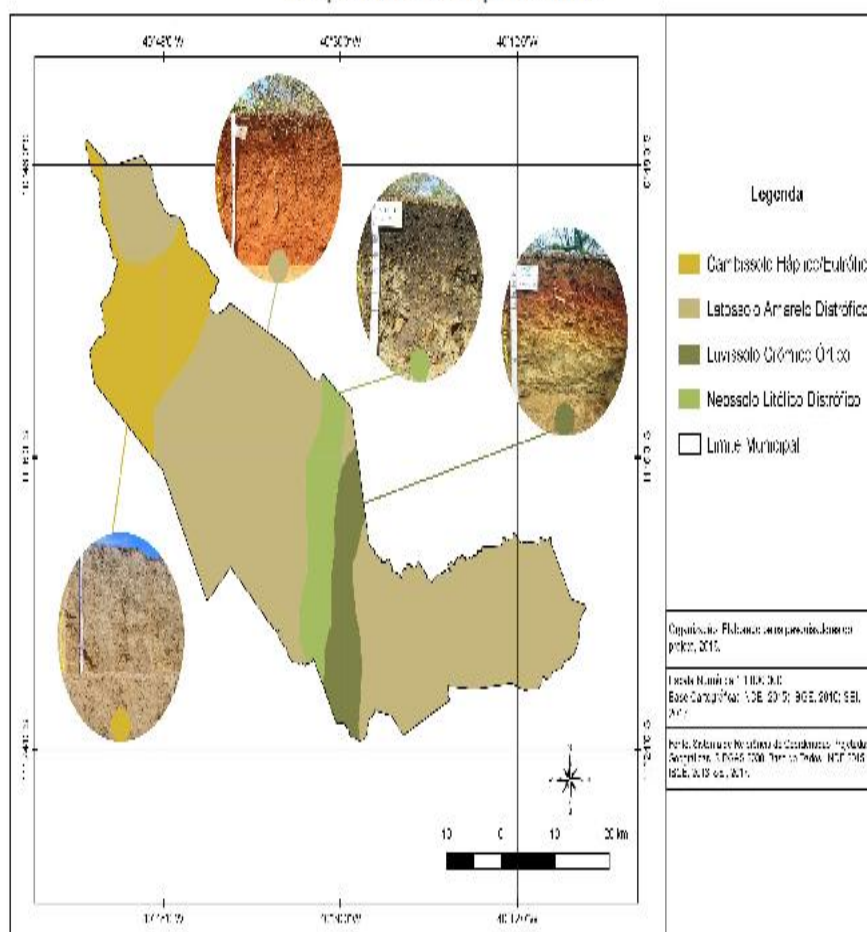






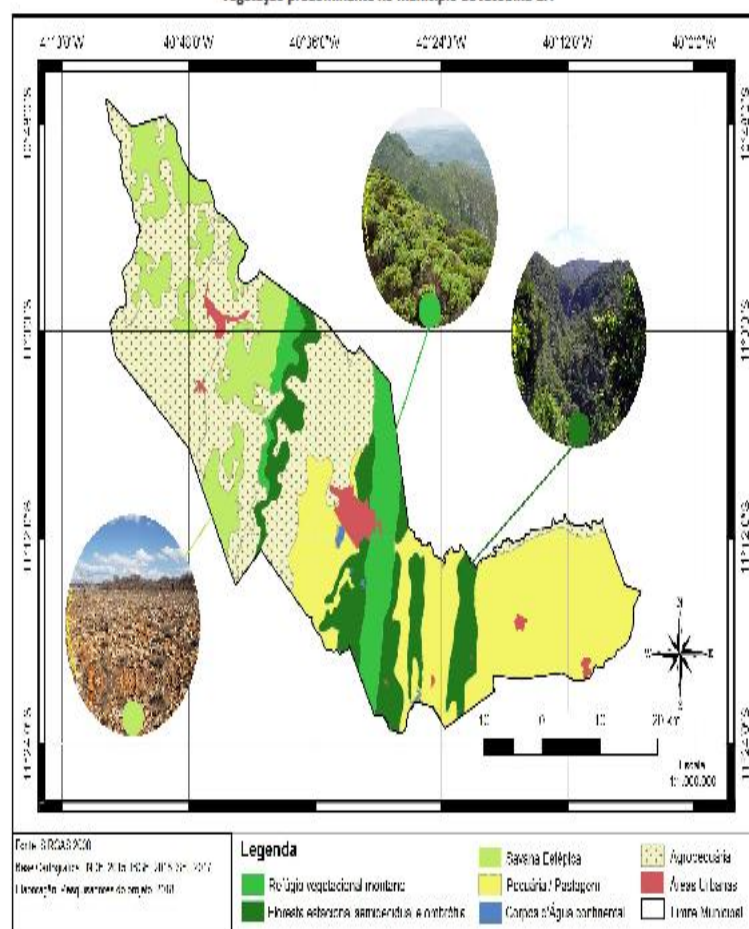
Fonte: SRGAS, 2000; Base de Dados – Ministério do Meio Ambiente, 2002; SEI, 2017

Solos predominantes no município de Jacobina-BA

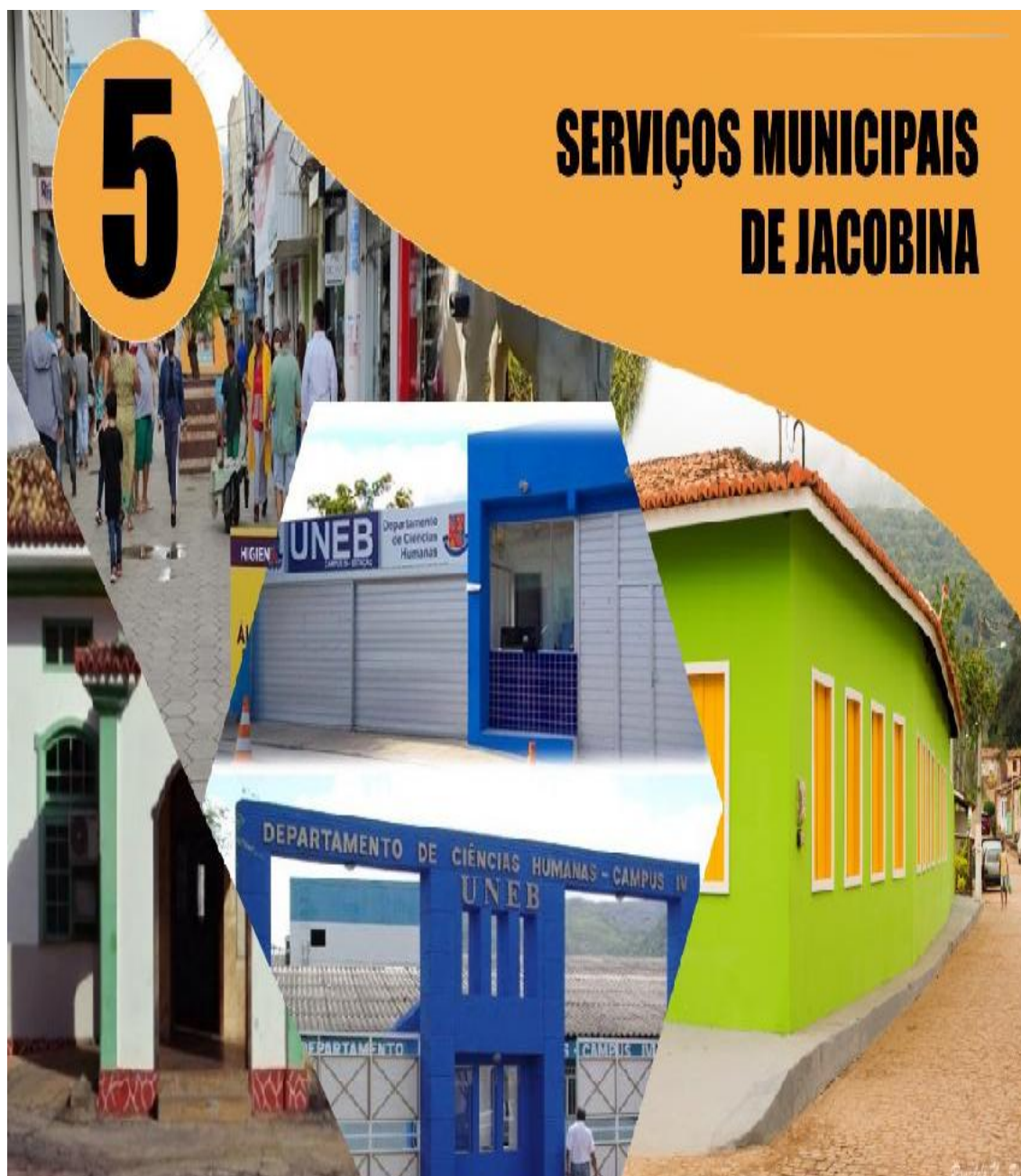


Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados - INDE, 2015; IBGE, 2016; SEI, 2017

Vegetação predominante no município de Jacobina-BA



Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados – INDE, 2015; (RGE, 2016; SEI, 2017).



Serviços municipais

A organização do município desenvolve-se a partir das demandas socioambiental, política, econômica e cultural, e requer esforço coletivo por meio de investimentos de agentes públicos e particulares, visando serviços, comércios e rodovias para atender aos munícipes. Jacobina tem como principais fontes de renda o comércio, a agricultura de subsistência, a pecuária, as indústrias calçadista (Freeway), mineradora (Yamana Gold) e eólica (TEN), além dos serviços públicos.

Os principais produtos agrícolas do município em termos de produção são: mandioca, alho, banana, batata-doce, cebola, feijão (em grão), goiaba, laranja, mamona (baga), milho (em grão), sisal ou agave (fibra), tomate e hortaliças. As indústrias que mais geraram emprego nos últimos anos estão relacionadas à produção eólica, mineração (Yamana Gold), fábrica de calçados (Freeway), blocos e cerâmicas. A atividade mineradora influenciou a origem do município e ainda é expressiva na sua economia. Com o passar dos anos, tem se estruturado a partir do uso de técnicas especializadas e ampliado sua área de exploração nas serras do município.

Jacobina é considerada uma cidade polo por ter grande relevância econômica para a região, não apenas pela presença da atividade mineradora, mas também pelas atividades socioeconômicas e educacionais que desenvolve. Sua importância tem relação direta com a oferta de serviços públicos vinculados à educação, saúde e lazer. Em 2019 foi inaugurada a Policlínica, que tem assistido às necessidades dos municípios próximos à Jacobina.

Plantio de banana no distrito de Catinga do Moura



Fonte: Acervo pessoal de Josuane Gomes de Araújo, 2019.

Quanto à educação, o município dispõe de importantes instituições públicas e privadas que atendem a população dos municípios circunvizinhos, destacando-se tanto na Educação Básica como na Tecnológica e Superior.

No quesito saúde, a cidade dispõe de dois hospitais municipais e clínicas particulares com diversas especialidades.

O município tem à sua disposição os hospitais públicos Antônio Teixeira Sobrinho e Hospital Regional Vicentina Goulart, que foi desativado em 2015, por questões políticas-administrativas, e reaberto em dezembro de 2019.

A cidade ainda conta com praças, espaços de esportes e arte e parque aquático para o lazer da população local e regional. O município apresenta um potencial para o desenvolvimento do turismo devido à presença de inúmeras riquezas naturais, principalmente pelas serras e cachoeiras, necessitando da elaboração de políticas para a implementação de novos investimentos nas infraestruturas econômica e social.

O município é cortado de leste a oeste pela rodovia federal, BR 324, o que facilita o acesso e o escoamento de mercadorias e investimentos de diferentes setores da economia. Possui ainda rodovias estaduais que facilitam o acesso para parte dos distritos e municípios vizinhos.

Clínica e hospital particulares situados na Praça da Bíblia



Fonte: Acervo pessoal de Joseaine Gomes de Araújo, 2020.

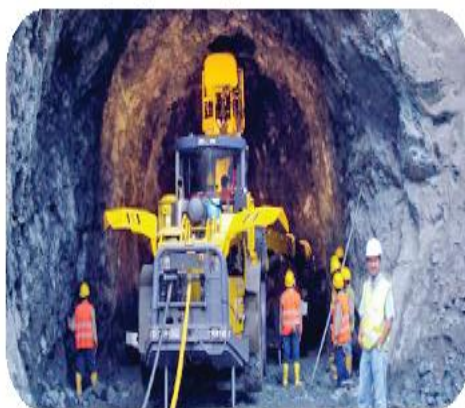
Hospital Regional Vicentina Goulart



Fonte: Acervo pessoal de Joseaine Gomes de Araújo, 2020.

**ATLAS
GEOGRÁFICO**
MUNICÍPIO DE JACOBINA

Exploração de Mineração do Ouro em Jacobina


 Fonte: <https://www.brasilmaterial.com.br/noticias/ta-302-milh%C3%A9ses-para-expandir-jacobina>

Produção da fábrica Freeway em Jacobina



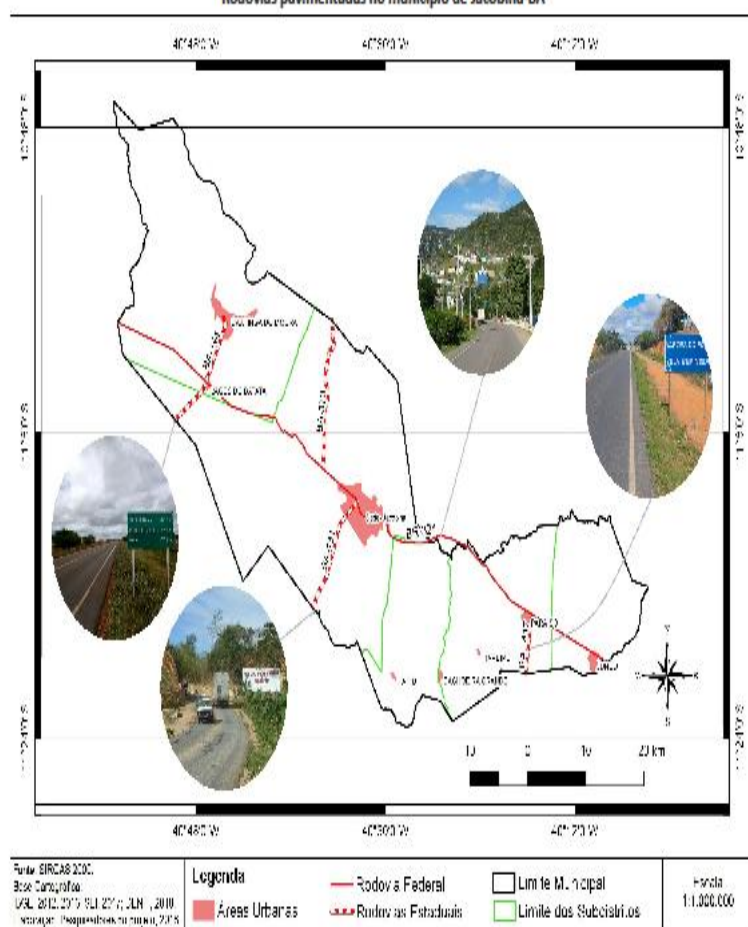
Fonte: Acervo pessoal de Daniel Carneiro Reis, 2019.

Indústria de Energia Eólica (TEN)

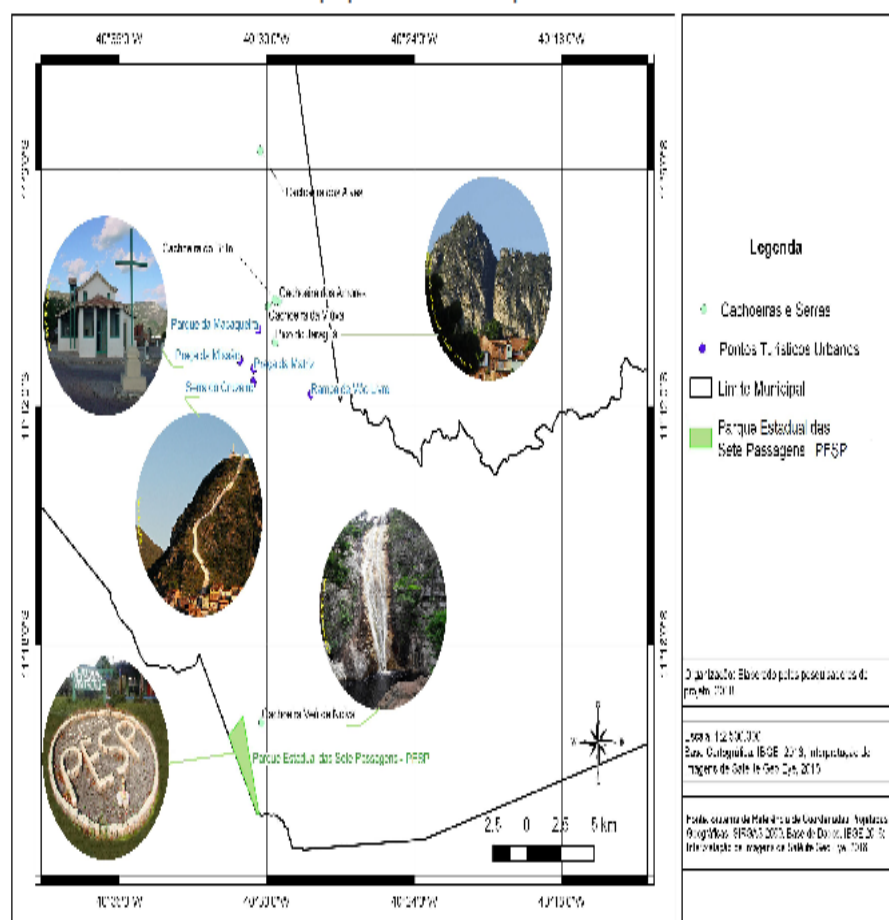

 Fonte: <https://tinyurl.com/y4hbrica-yfou> <https://tinyurl.com/y3pd7fx>. Acesso em: 13/10/2020.


JACOBINA SE DESTACA,
EM TODA A REGIÃO, PELA SUA
ESPECIALIDADE EM DIFERENTES
SERVIÇOS ASSOCIADOS À EDUCAÇÃO,
SAÚDE, LAZER, INDÚSTRIA E
COMÉRCIO.

Rodovias pavimentadas no município de Jacobina-BA

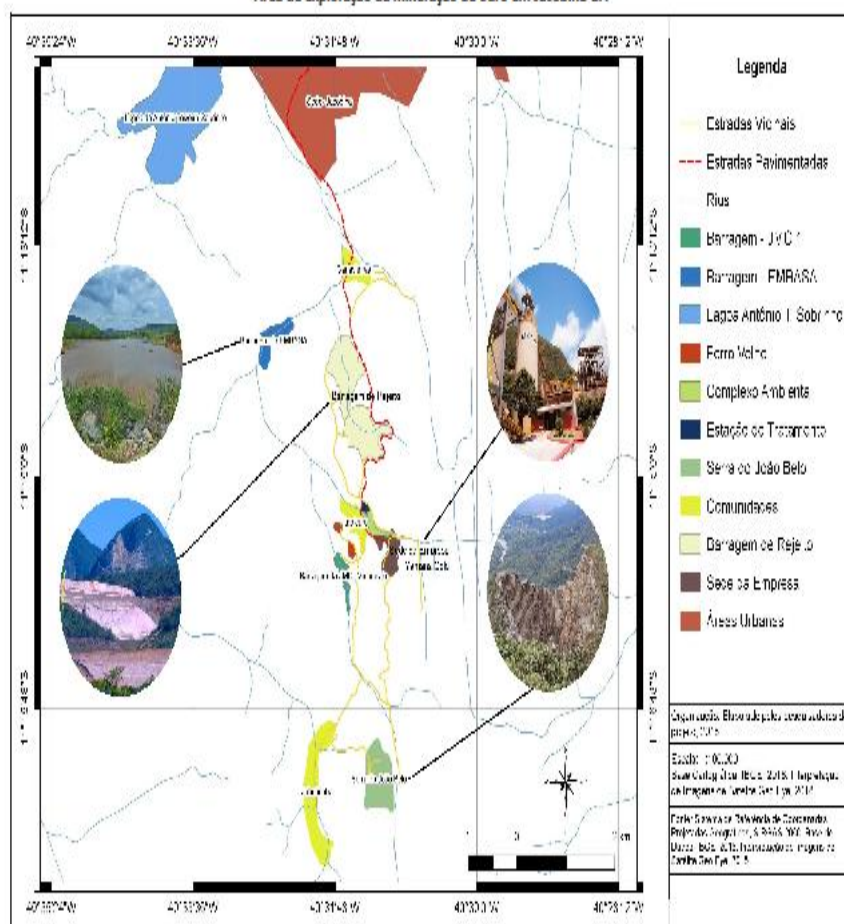


Principais pontos turísticos do município de Jacobina-BA



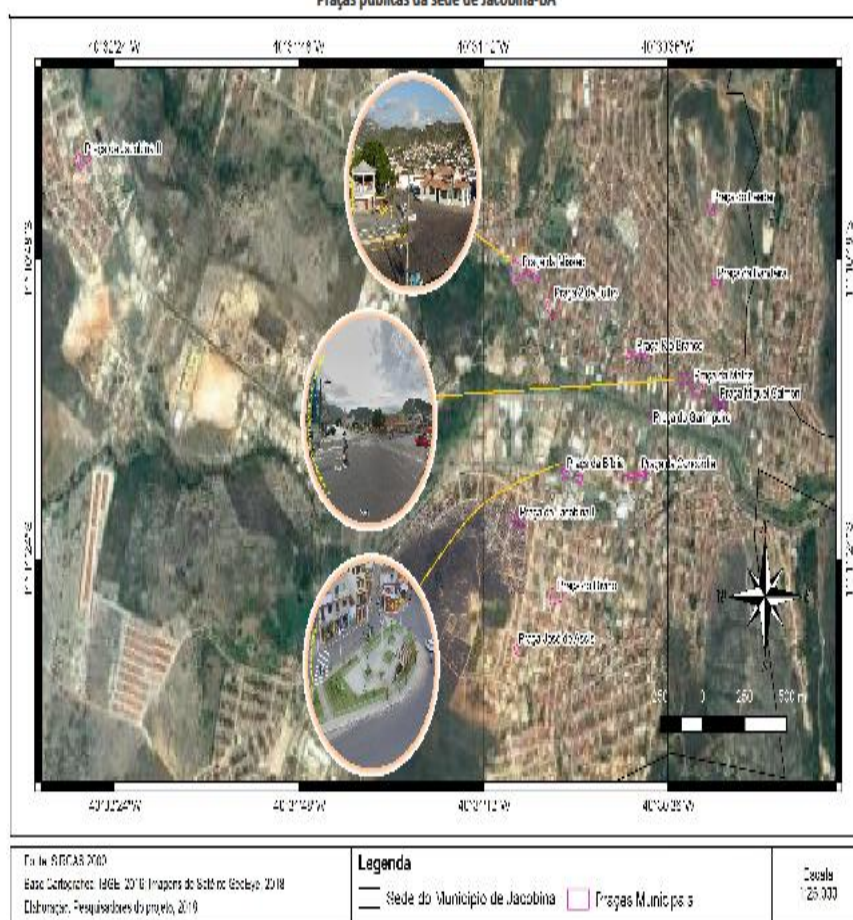
Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados – IBGE, 2016; Interpretação de Imagens de Satélite GeoEye, 2018.

Área de exploração da mineração de ouro em Jacobina-BA



Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados - IBGE, 2016; Interpretação de Imagens de Satélite Google, 2018.

Praças públicas da sede de Jacobina-BA

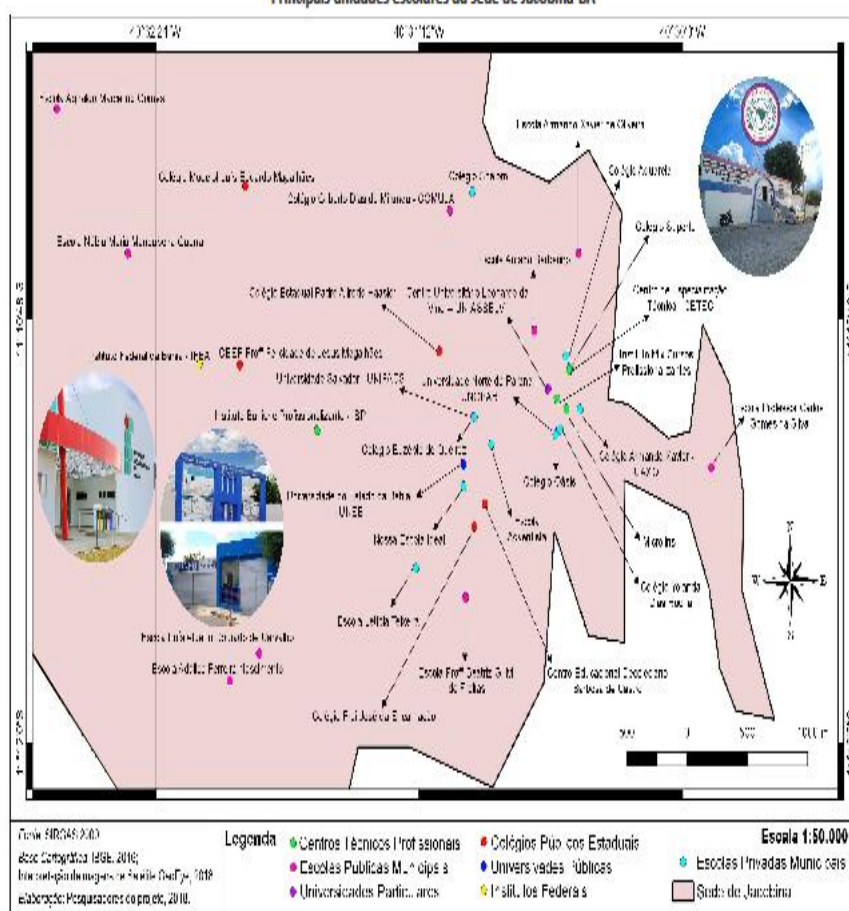


Fonte: SIRGAS, 2000; Base de Dados – interpretação de Imagens de Satélite GeoEye, 2016; IBGE, 2016

MUNICÍPIO DE JACOBINA

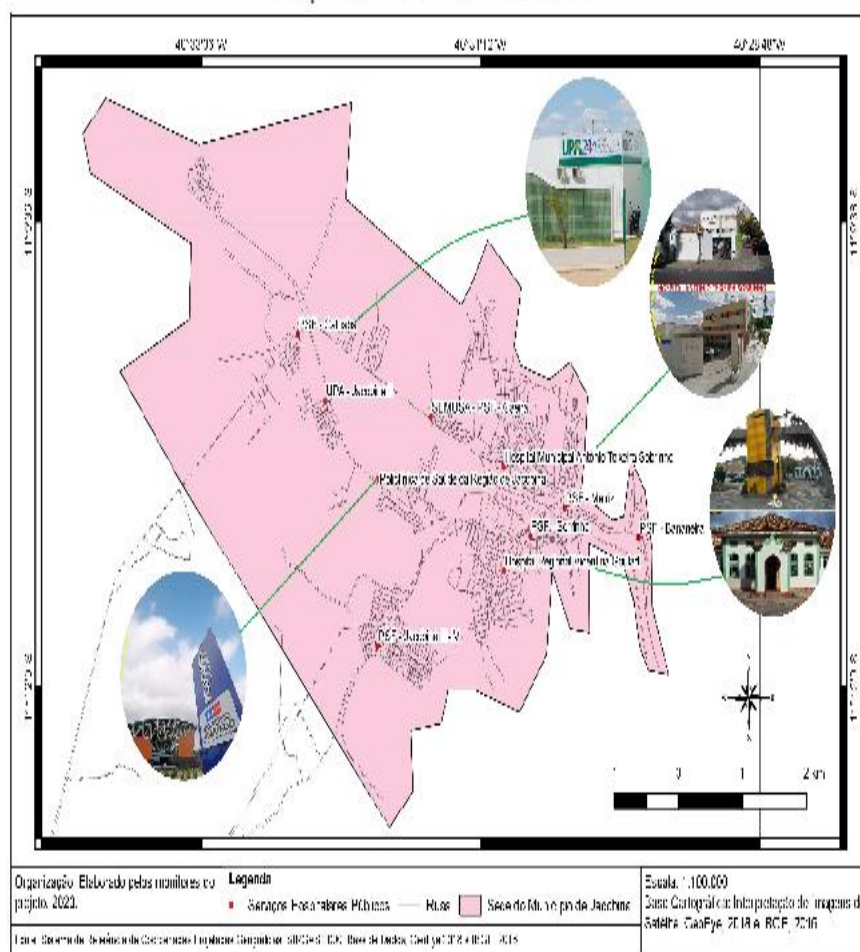
ATLAS
GEOGRÁFICO

Principais unidades escolares da sede de Jacobina-BA



Fonte: IBGE/IBGE 2000; Base de Dados - interpretação de imagens de satélite GeoEye, 2010; IBGE, 2010.

Principais unidades de saúde da sede de Jacobina-BA



Fonte: SRGAS, 2000; Base de Dados – Interpretação de Imagens de Satélite GeoEye, 2018; IBGE, 2016.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ARAÚJO, Joseane Gomes de. Expansão urbana no distrito sede do município de Jacobina, Bahia, no período de 1969 a 2008. 2013. 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BAHIA. SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE (SEMA) Plano Estadual de Recursos Hídricos. Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br>. Acesso em 15 nov. 2018.

BAHIA. SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE (SEMA). Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA). Plano de Recursos Hídricos e Proposta de Enquadramento dos Corpos de Água da Bacia Hidrográfica do Rio Salitre: Síntese Executiva. Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Salitre. Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/1149.00-PF-03-R01.pdf>. Acesso em 18 ago. 2019.

BAHIA. Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia (SEI). Sistema de informações municipais. Salvador. Disponível em: http://sim.sei.ba.gov.br/sim/informacoes_municipais.wsp. Acesso em 25 maio 2020.

CLIMATEMPO. Climatologia: características climáticas Jacobina-BA. Disponível em: <http://www.climatempo.com.br/climatologia/51/jacobina-ba>. Acesso em 25 fev. 2020.

FONSECA, Antônio Ângelo Martins da. Poder, crise regional e novas estratégias de desenvolvimento: o caso de Jacobina/Bahia. 1996. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em 15 out. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Enciclopédia dos municípios brasileiros: 1958. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em 12 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema IBGE de recuperação automática – Sidra: banco de dados agregado, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/>. Acesso em 25 ago. 2019.

JACOBINA. Lei nº 1.333 de 16 de setembro de 2015. Plano Municipal de Jacobina-Bahia, 2015.

LE SANN, Janine Gisèle. Dar o peixe ou ensinar a pescar? Do Papel do Atlas Escolar no Ensino Fundamental. *Revista Geografia e Ensino*, publicação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 6, n.1, p. 31-34, 1997.

NOVAIS, Marcos Paulo Souza. Aspectos da apropriação e ocupação do espaço na microbacia Rio do Ouro, Jacobina-Bahia e suas repercussões socioambientais. 2009. 195 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLHAR A CIDADE. Mudanças nos limites do município de Jacobina-Ba. Disponível em: <https://olharacidade.wordpress.com>. Acesso em 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, Cêurio de. Dicionário Cartográfico. 4 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

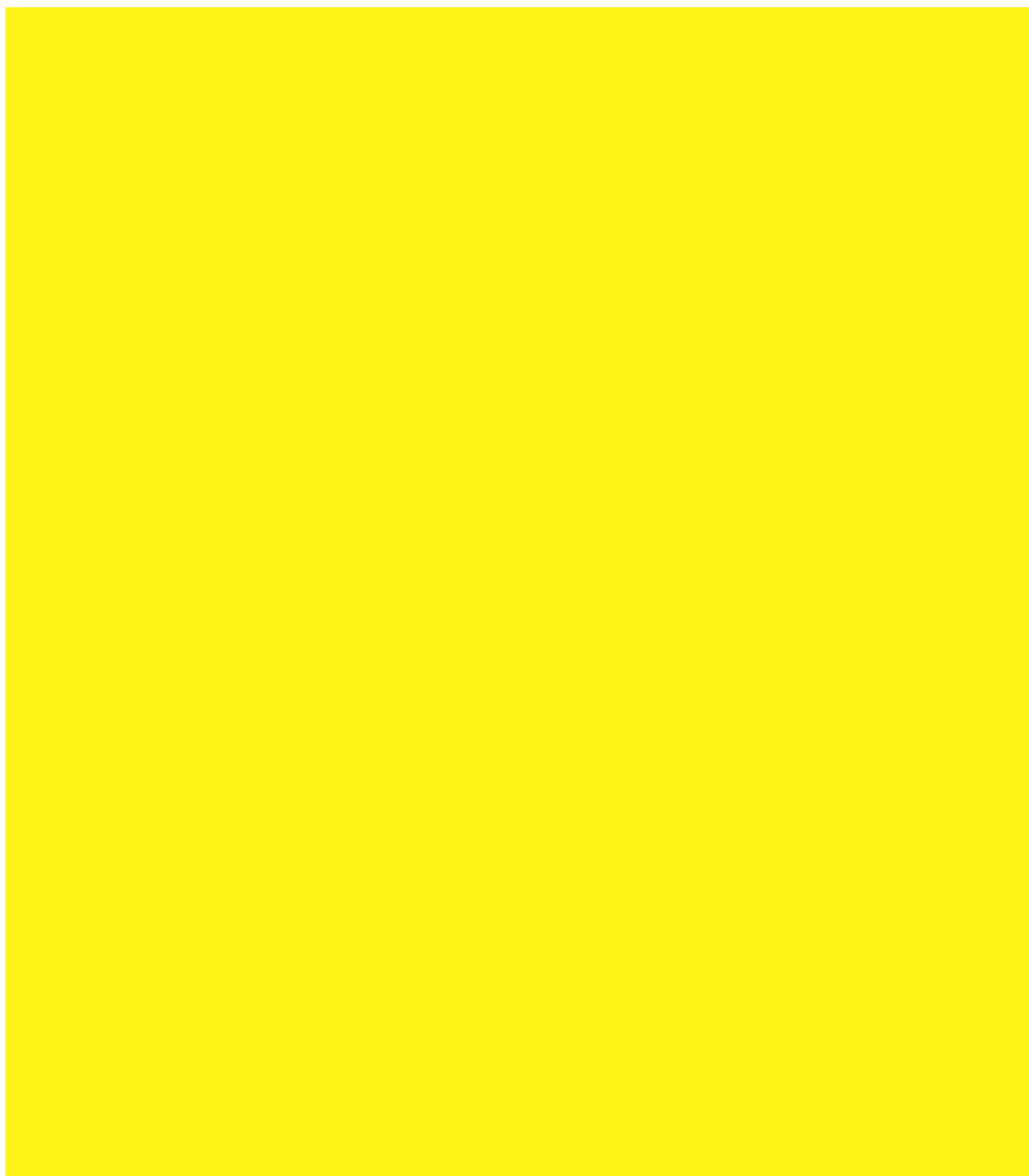
PINHEIRO, Christiane Freitas. Avaliação geoambiental do município de Jacobina-BA através das técnicas de geoprocessamento: um suporte ao ordenamento territorial. 2004. 269 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TEIXEIRA, Rogério dos Santos. Parque Estadual das 7 Passagens. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33082830>. Acesso em 20 ago. 2019.

VALE, Marcelo Fabiane Silva do. Análise da percepção dos moradores da Serra de Jacobina em relação ao desenvolvimento do ecoturismo associado à educação ambiental. 2005. 143 p. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, Fernando Santos. Vista das Serras de Jacobina-Bahia Cidade do Ouro. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/fernandojacobina/6578905551>. Acesso em 18 ago. 2019.

ZACHARIAS, Andréa Aparecida. A Elaboração do Atlas Municipal Escolar e a Formação de Professores Tutores: propostas para o estudo da localidade. Projeto de Pesquisa. 1ª versão. UNESP/Ourinhos, 2005.



A riqueza deste trabalho é constatada a partir da diversidade de materiais representados pelos textos, mapas, fotografias e gráficos que retratam os aspectos socioambiental, político e econômico do município de Jacobina. Além disso, trata-se de material elaborado especificamente para servir de instrumento pedagógico no tratamento de conteúdos e conceitos geográficos nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

O presente **Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina-Bahia** está dividido em cinco eixos temáticos que envolvem questões referentes às habilidades e competências trabalhadas na Educação Básica e propostas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de Geografia. Deste modo, permite o desenvolvimento de estudos e pesquisas considerando a realidade dos estudantes e a associação dos diversos conteúdos e conceitos com outros contextos e escalas.

